



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IVONEIDE ZAROR DE SOUZA

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS, CRENÇAS E CONCEPÇÕES
NO TRABALHO DOCENTE DIALÓGICO: ELEMENTOS REVELADOS NA
PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CURITIBA

2020

IVONEIDE ZAROR DE SOUZA

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS, CRENÇAS E
CONCEPÇÕES NO TRABALHO DOCENTE DIALÓGICO: ELEMENTOS
REVELADOS NA PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Teoria e Prática da Educação, Setor de Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná. Área de Concentração: Educação, Teoria e Prática de Ensino como requisito parcial a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Souza, Ivoneide Zaror de.

Metodologias pedagógicas inovadoras, crenças e concepções no trabalho docente dialógico : elementos reveladores na prática-teoria prática da Educação Básica / Ivoneide Zaror de Souza – Curitiba, 2020. 169 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca

1. Pedagogia – Metodologia. 2. Professores – Formação. 3. Educação básica. 4. Educação – Estudo e ensino. 5. Prática de ensino. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **IVONEIDE ZAROR DE SOUZA** intitulada: **Metodologias Pedagógicas Inovadoras, Crenças e Concepções no Trabalho Docente Dialógico: elementos revelados na prática-teoria-prática da Educação Básica**, sob orientação do Prof. Dr. EDUARDO FOFONCA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Setembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

18/09/2020 11:51:19.0

EDUARDO FOFONCA

Presidente da Banca Examinadora (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/09/2020 13:23:18.0

NURIA PONS VILARDELL CAMAS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/09/2020 13:03:08.0

LUANA PRISCILA WUNSCH

Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: mestradoprofissional.se@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 53046

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 53046

Dedico aos professores e professoras que marcaram minha vida acadêmica, pois, de alguma maneira, influenciaram minhas escolhas pessoais e profissionais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ensinou a olhar o mundo com os olhos da fé, esperança e confiança.

À minha família, por compreender que o esforço era necessário: aos meus pais, Osvaldo e Iracema, aos meus irmãos e sobrinhos, pela compreensão e apoio diante de minhas ausências.

Ao meu marido, Binho, companheiro incansável, esteve comigo em todos os momentos do mestrado, pacientemente me esperando, ajudando e amparando; sem esse apoio não teria conseguido. Aos meus filhos, Iago e Laís, à minha nora, Melissa, e ao meu neto, Bernardo, fonte da minha força e inspiração.

Agradecimento especial ao Professor Doutor Eduardo Fofonca, que com carinho e paciência conduziu meu processo de aprendizagem e investigação, compreensivo e generoso em suas intervenções sempre positivas.

À minha amiga Daisy, companheira, amiga e confidente, que por diversas vezes me auxiliou com seu olhar e suas contribuições.

À Secretaria de Estado de Educação do Paraná, na figura de meus colegas professores da área de Linguagens, por contribuírem com minha pesquisa.

Às amigas do “Clube das Luluzinhas”, que torcem pelo meu sucesso e compartilham comigo as minhas alegrias.

À amiga professora Rozi, ao professor Kayan e ao professor Victor, pelo auxílio na revisão e formatação.

Agradecimento especial aos meus colegas de trabalho, das duas escolas, pela cordialidade e boa vontade em colaborar com minhas investigações. Aos diretores Adilson, Eder e Ceila, o apoio e compreensão de vocês foram fundamentais durante meus estudos.

À Universidade Federal do Paraná, por promover um mestrado voltado aos profissionais da Educação Básica e pela oportunidade de cursá-lo.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 1996, p. 54).

RESUMO

A dissertação integra a linha de pesquisa Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem como objetivo analisar como se constituem as crenças e as concepções no trabalho docente, em face das metodologias pedagógicas inovadoras de docentes de uma escola pública. Espera-se contribuir com a formação de professores, numa perspectiva dialógica e reflexiva no interior da escola, com docentes da área da Linguagem dos sextos anos do Ensino Fundamental –Anos Finais. Refletir, a partir de suas práticas docentes, o que fazem e como fazem, pautados pelos fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia de Paulo Freire (1997), a qual defende a escola como um espaço singular e, ao mesmo tempo, plural de ensinar os educandos a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Partindo desse princípio, instituiu-se um desenho de investigação que parte do diálogo, fenômeno presente na ação-reflexão dos problemas e necessidades definidas pelo coletivo docente com foco centra-se nos processos de “ação-reflexão-ação”. Urge o repensar das práticas educativas, tendo em vista as transformações sociais e a necessidade de incorporar os dispositivos comunicacionais nos processos de ensino-aprendizagem, como elementos importantes para a participação efetiva e ativa de educandos e educadores, a partir de sua realidade concreta imediata. Diante disso, a pesquisa de natureza qualitativa desenvolve-se por meio dos seguintes instrumentos metodológicos: revisão sistemática de literatura; Depaepe; Verschaffel; Kelchtermans, 2013, Vosgerau; Romanowski, 2014. Os círculos de estudos e debates numa abordagem dialógica (FREIRE, 1982, 1983a, 1983b, 1987, 1989, 2014, 2018); e apropriação das tecnologias no contexto da sala de aula (CAMAS, 2019; FOFONCA, 2018; VICKERY, 2016). A pesquisa narrativa é utilizada como método para as reflexões e escuta ativa, via narrativas digitais das crenças e concepções docentes (CRESWELL, 2014). Para dar concretude à pesquisa sobre a formação de professores, os estudos de Freire (1982, 1983a, 1983b, 1986, 1987, 1989, 1991, 1996, 1997, 2001a, 2001b, 2002, 2013, 2014, 2018), Demo (2003, 2004), Behrens (2013), Imbernón (2009) e Nóvoa (1992a, 1992b, 1995) foram importantes para tecer o pensamento dialógico voltado à prática-teoria-prática e, por conseguinte, elucidar convergências necessárias para analisar métodos inovadores que podem romper paradigmas e trazer à prática educativa novos horizontes de diálogo e de escuta ativa. A investigação colocou-se como uma conexão entre a universidade e a escola, possibilitando reflexões durante os encontros formativos com intuito de trazer à tona crenças e concepções docentes narradas pelos educadores, estabelecendo elementos que tecem uma rede de sentidos em torno das concepções essenciais à formação em contexto, a fim de que as instituições escolares se percebam como principais responsáveis pela inserção dos dispositivos comunicacionais e uso de Metodologias Pedagógicas Inovadoras, reveladas nas narrativas docentes, em que se evidencia que as transformações da educação e das ações docentes precisam partir do interior da escola, com participação ativa dos docentes.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação Docente; Processos Dialógicos; Metodologias Inovadoras; Narrativas Digitais.

ABSTRACT

Dissertation integrates the line of research *Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica* (Theories and Practices of Teaching in Basic Education) of the Master's Program in Education, from Universidade Federal do Paraná (Federal University of Paraná, UFPR). It aims to analyze how beliefs and conceptions in teaching work are constituted, in view of the innovative pedagogical methodologies of teachers in a public school. It is expected to contribute to the training of teachers, in a dialogical and reflective perspective within the school, with teachers in the area of Language of the sixth grades of Middle School. To think about, from their teaching practices, what they do and how they do, guided by the theoretical and methodological foundations of Pedagogy by Paulo Freire (1997), which defends the school as a unique and, at the same time, plural space to teach students how to "read the world" in order to transform it. Based on this principle, an investigation design was instituted; it starts from dialogue, a phenomenon present in the action-meditation of the problems and needs defined by the teaching collective with a focus on the processes of "action-meditation-action". There is an urgent need to rethink educational practices, in view of social transformations and the need to incorporate communication devices in the teaching-learning processes, as important elements for the effective and active participation of students and teachers, based on their immediate concrete reality. Therefore, the qualitative research is developed through the following methodological instruments: systematic literature review; Depaepe; Verschaffel; Kelchtermans, 2013, Vosgerau; Romanowski, 2014.); study and debate circles in a dialogical approach (FREIRE, 1982, 1983a, 1983b, 1987, 1989, 2014, 2018); and appropriation of technologies in the classroom context (CAMAS, 2019; FOFONCA, 2018; VICKERY, 2016). Narrative research is used as a method for active thinking and listening, via digital narratives of teaching beliefs and concepts (CRESWELL, 2014). To give concreteness to research on teacher education, Freire's studies (1982, 1983a, 1983b, 1986, 1987, 1989, 1991, 1996, 1997, 2001a, 2001b, 2002, 2013, 2014, 2018), Demo (2003, 2004), Behrens (2013), Imbernón (2009) and Nóvoa (1992a, 1992b, 1995) were important to weave dialogical thinking towards practice-theory-practice and, therefore, elucidate necessary convergences to analyze innovative methods that can break paradigms and bring new horizons of dialogue and active listening to educational practice. The investigation was placed as a connection between the university and the school, allowing ponderations during the formative meetings in order to bring up the teachers' beliefs and conceptions narrated by themselves, establishing elements that weave a network of meanings around the concepts essential to training in context, in order for educational institutions to perceive themselves as the main responsible for the insertion of communicational devices and the use of Innovative Pedagogical Methodologies, revealed in the teaching narratives, in which it is evident that the transformations of education and teaching actions need to start from within schools, with the teachers' active participation.

Keywords: Basic Education; Teacher Education; Dialogical Processes; Innovative Methodologies; Digital Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Áreas do conhecimento na BNCC	41
Figura 2 – Resumo da organização da BNCC	42
Figura 3 – Contexto da Educação Básica	43
Figura 4 – Saberes essenciais na área da Linguagem	79
Figura 5 – Aceite para participar da pesquisa	81
Figura 6 – Processos de refino dos artigos	88
Figura 7 – Critérios inclusão/exclusão.....	89
Figura 8 – Características da pesquisa narrativa	109
Figura 9 – Concepção dos docentes sobre conhecimento.....	111
Figura 10 – O que é essencial para aprender na área da linguagem	114
Figura 11 – O educador no contexto de apropriação do conhecimento	116
Figura 12 – Narrativa de experiências.....	118
Figura 13 – Narrativa P2	124
Figura 14 – Proposição de aula com base em Paulo Freire.....	127
Figura 15 – Narrativa da professora P3	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Profissionais da escola.....	69
Quadro 2 – Área foco da pesquisa.....	69
Quadro 3 – Roteiro de trabalho.....	86
Quadro 4 – Marco teórico SciELO.....	90
Quadro 5 – Marco teórico Google Acadêmico	91
Quadro 6 – Marco teórico Capes	93
Quadro 7 – Marco teórico Eric	95
Quadro 8 – 1.º Encontro Formativo Dialógico	101
Quadro 9 – 2.º Encontro Formativo Dialógico	102
Quadro 10 – 3.º Encontro Formativo Dialógico	102
Quadro 11 – 4.º Encontro Formativo Dialógico	103
Quadro 12 – 5.º Encontro Formativo Dialógico	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos participantes.....	70
Gráfico 2 – Atividades paralelas à docência	71
Gráfico 3 – Tempo de atuação docente	72
Gráfico 4 – Frequência de uso do computador e internet	72
Gráfico 5 – Finalidades de acesso à internet	73
Gráfico 6 – Aprendizagem do professor.....	74
Gráfico 7 – Influência dos professores na prática docente	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Apresentação pessoal	16
1.2 Problema de pesquisa	21
1.3 Objetivos	23
1.3.1 Objetivo geral	23
1.3.2 Objetivos específicos	23
1.4 Justificativa	23
2 A DOCÊNCIA E SEUS PRESSUPOSTOS INOVADORES	34
2.1 A docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental	37
2.2 Metodologias pedagógicas inovadoras	46
3 CONCEPÇÕES E CRENÇAS DOCENTES: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS	55
3.1 Concepções docentes na escola contemporânea	55
3.2 Crenças docentes e desafios para adoção de metodologias pedagógicas inovadoras	57
3.3 Contextualização da dialogia freireana	61
4 DELINEAMENTO DA PESQUISA	66
4.1 Classificação da pesquisa	66
4.2 Sujeitos da pesquisa	68
4.3 Caminhos da pesquisa	81
4.3.1 Primeiro caminho: revisão sistemática de literatura	82
4.3.2 Segundo caminho: encontros formativos dialógicos	96

4.3.3 Terceiro caminho: narrativas on-line	104
5 ANÁLISE DOS DADOS	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE	161
ANEXOS	163

1 INTRODUÇÃO

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes [...]. É um ato de criação (FREIRE, 1987, p. 51).

Por que não fazer diferente? Por que ainda se ensina da mesma forma como no século passado? Buscando responder a estas e outras indagações, o estudo se propõe a analisar as metodologias pedagógicas inovadoras, suas crenças, o trabalho docente e as relações dialógicas no interior das práticas educativas. Essa demanda surge da lacuna existente nos processos de ensino e aprendizagem, os quais, apesar das grandes transformações sociais, culturais e econômicas, sofrem interferências na forma como as pessoas se relacionam, vivem e trabalham, porém não causaram grandes transformações nas relações nas práticas educativas.

Tais reflexões são necessárias, uma vez que o principal ator do processo educacional, o profissional docente, encontra-se imerso nesse mundo novo, porém em relação de desigualdade perante o acelerado processo de inovação advindo das mídias e tecnologias digitais. Nesse cenário, a escola, como espaço de formação contínua, deve oferecer aos docentes oportunidades de formação profissional em contexto, a fim de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, atendendo aos anseios pessoais e individuais dos educandos, sem a necessidade de uma competição entre a escola e as mídias e tecnologias digitais.

Entre as diversas questões que se colocam como desafios elencam-se a necessidade de superar velhas práticas de ensino, assim como ferramentas ultrapassadas e metodologias ineficientes (para os tempos atuais), visto que os educandos estão cada vez mais conectados aos dispositivos digitais, os quais são os principais responsáveis pelas novas formas de ensinar e aprender que o mundo exige das escolas.

A dissertação inicia-se com a apresentação da autora, a fim contar um pouco de sua história e apresentar a trajetória pessoal e profissional percorrida, especialmente o que a levou a chegar até aqui. Em seguida, expõe-se o problema

de pesquisa, o qual diz respeito ao desejo de contribuir com os processos formativos no interior da escola, tendo como pano de fundo os diálogos entre crenças e concepções inovadoras, de modo que as vivências docentes, assim como sua realidade educacional, sejam o propulsor para as formações.

Na sequência, são enunciados os objetivos, os quais se colocam como base de sustentação para construção do conhecimento, bem como demonstra-se na pesquisa o ponto de vista da autora acerca de sua investigação. Por meio dos objetivos, foi possível a realização de uma justificativa coerente, que pudesse revelar a importância das principais ideias, pensamentos e concepções sobre “docência, inovação e Metodologias Pedagógicas Inovadoras, além das concepções e crenças dos docentes numa perspectiva dialógica”.

Portanto, no delineamento da pesquisa, esclarecem-se a classificação e os sujeitos da pesquisa. Em seguida, mostram-se os caminhos percorridos, por exemplo, a revisão sistemática de literatura, com a busca de artigos e publicações nos bancos de dados: SciELO, Eric, Google Acadêmico e banco de dados da Capes, que são indexadores de periódicos científicos publicados nacional e internacionalmente.

A revisão sistemática (DEPAEPE; VERSCHAFFEL; KELCHTERMANS, 2013) visa levantar fontes científicas acerca da Curadoria de Conhecimento. A análise do material encontrado permite a “elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170).

A revisão sistemática examina contribuições de pesquisas já realizadas que contribuam para a compreensão das configurações do estudo, enfoques metodológicos e teóricos, análise crítica do conteúdo. Para tanto, foram escolhidos cinco bancos de dados para consulta: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), *Education Resources Information Center* (Eric), portal de periódicos da Capes, as bibliotecas Copac e Redined.

No segundo caminho, são apresentados os “Encontros Formativos Dialógicos”, momento em se buscou a aproximação com os educadores e as educadoras pesquisados/as, e, por meio de elementos estimuladores (questionários,

vídeos e outros), procurou-se estabelecer diálogos com os participantes da pesquisa, tendo como ponto de partida seu pensamento sobre conhecimento, conteúdos considerados necessários para que os educandos do sexto anos apropriem-se ao final de um ano letivo. Nessa diretriz, levantou-se, ainda, a compreensão dos educadores acerca do papel que acreditam que eles devam desempenhar no atual contexto educacional. Nesse sentido, foram utilizados processos reflexivos e dinâmicos *on-line*, além do primeiro encontro presencial, realizado no início do ano letivo para a exposição do projeto aos professores e assim efetuar o convite para participação. Diante da necessidade do isolamento social, motivado pela pandemia da Covid-19, os demais encontros ocorreram via dispositivos digitais¹ (aqui especificamente Google Meet, Google Doc. e Google formulários, Redes Sociais Facebook e WhatsApp), os quais visavam a experimentação de novas estruturas e configurações de processos formativos para os educadores.

No terceiro caminho, em paralelo com o segundo caminho de encontros formativos dialógicos, os debates realizados e as atividades reflexivas propostas desencadearam as narrativas docentes, objetivando compreender quais concepções e crenças norteiam o trabalho dos docentes de turmas de sexto anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual do litoral do Paraná.

Posteriormente, procedeu-se à análise dos dados coletados da investigação desenvolvida com os professores da escola referida, visando encontrar respostas aos questionamentos levantados no problema de pesquisa. Por fim, as considerações finais, que direcionam para um trabalho coletivo de repensar as práticas educativas e, por consequência, a pesquisa com resultados, reflexões e conclusões obtidos ao longo de todo o processo de investigação, indicando possíveis desdobramentos para novas intervenções dialógicas.

¹ Dispositivos móveis, para Fofonca (2020), são todos os processos que transformam sinais do nosso mundo (áudios, imagens etc.) em sinais tratados pelos *smartphones*, *smart TV*.

1.1 Apresentação pessoal

Minha trajetória profissional foi intensamente influenciada por grandes mestres com quem tive o prazer e o privilégio de estudar. Nos Anos Iniciais, no período de alfabetização, fui fortemente motivada por uma professora que carinhosa e docemente me despertou para o mundo da leitura e da escrita.

Do período de estudante minha memória me traz a imagem de uma criança temerosa e insegura. Minhas lembranças educacionais iniciam-se no segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, antigo Ensino Primário. Minha professora alfabetizadora era uma pessoa doce, entretanto precisou se afastar da docência aproximadamente por cinco meses para acompanhar sua filha em um tratamento de saúde. Em sua ausência, recebemos outra professora, entretanto sua postura inflexível, rígida e muitas vezes até ríspida com as crianças em processo de alfabetização causou um bloqueio, período que minha memória não registrou. Recordo-me somente da saída e do retorno de minha professora alfabetizadora. Essa experiência me paralisou de tal forma que somente no terceiro ano, dois anos depois desse episódio, voltei a estabelecer vínculo com a aprendizagem. No terceiro ano, usufruí do privilégio de ter uma professora, amável e comprometida, que me fez voltar a acreditar em meu potencial de aprender. Essa professora organizava atividades prazerosas, lúdicas, diferenciadas. Lembro-me de que não conseguia aprender divisão, quando minha professora passou a nos organizar em duplas, num espaço mais coletivo, que um colega ajudava o outro, e nessa experiência aprendi com minha amiga a realizar o processo de divisão.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, tive uma professora de Língua Portuguesa que, desafiando os alunos dia a dia, ensinou-me a amar os livros e a encontrar na leitura a possibilidade de conhecer o mundo.

Por sua vez, no Ensino Médio, antigo Magistério, a professora Paula foi meu espelho. Sua bondade, generosidade, simplicidade e profissionalismo contribuíram com minha formação. Aprendi com ela a importância da persistência, da fé e a certeza de que um dia nos encontraremos com quem não acreditou em nosso potencial, e que esses encontros servem para mostrar que muitas vezes julgamos antecipadamente. Ainda no Ensino Médio, com o professor Raulino compreendi a relevância da História e das histórias, pois ele as contava com tanta paixão que era

impossível não ficar encantado. Sua humildade e simplicidade escondiam um sábio, um intelectual, um apaixonado pela educação.

Essas experiências educacionais com profissionais que concorreram para meu crescimento pessoal e profissional foram os diferenciais na minha escolha profissional. Quando do meu ingresso no curso de Pedagogia no ano de 1989, na então Universidade do Oeste do Paraná, Unioeste de Cascavel, e em paralelo com a aprovação no concurso público do Magistério da prefeitura Municipal de Cascavel, quando passei a atuar como professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e passei a enxergar o outro lado da escola, percebi que estava no caminho certo. Foi nesse período que entendi que meu lugar não era na mesa do professor, à frente dos alunos, mas ao lado deles, sentando-me pertinho deles, dividindo a cadeira para me aproximar e criar uma sintonia, estabelecer laços afetivos para então percorrermos os caminhos do aprendizado.

Nesse mesmo ano, casei-me, engravidei e me mudei para Matinhos, acompanhando meu ex-marido que era Militar do Corpo de Bombeiros, com isso transferi meus estudos para a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Fafipar-Paranaguá (Fafipar), atual Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Na faculdade minha inspiração veio de uma pessoinha delicada, dona de uma simpatia ímpar, uma doçura, um ser iluminado, professora Edite Lobo. Ela caminhava pela sala, entre os alunos, despertando-lhes olhares para si próprio, com tanta amorosidade, com ela aprendi a importância de observar meus alunos, conversar, dar-lhes atenção nas coisas mais simples do dia a dia. Aprendi o valor da generosidade, da gratidão e do real significado do doar-se. Com ela apreendi olhar nos olhos e compreender o momento certo de falar e calar. Por seu intermédio conheci Paulo Freire, que é sem dúvida minha maior inspiração profissional.

Minha formação pessoal e profissional foi se fortalecendo e me tornei educadora, apaixonada pela profissão que “me” escolheu antes de mesmo de eu ter me decidido por ela. O término da faculdade coincidiu com o início de minha carreira na educação de Matinhos, onde atuei na APAE e, posteriormente o ingresso via concurso público da Prefeitura Municipal, passei a trabalhar em um projeto-piloto de Educação Integral.

Os estudantes da rede municipal de Matinhos seriam selecionados nas instituições e passariam a frequentar o Centro de Educação Integral(CEI) com ensino regular, em um período, e oficinas de artesanato, música, esportes, no contraturno. Entretanto, as escolas municipais enviaram os alunos “problemas”, aqueles com dificuldades de relacionamento, os quais, reunidos, não obtiveram muito sucesso, visto que os profissionais designados para atuarem no projeto, em sua maioria, eram professoras que aguardavam aposentadoria, as quais já estavam cansadas e sem esperanças, ou descrentes no poder transformador da educação. Nesse período, criei a Escola de Educação Infantil Pequeno Príncipe, de cunho particular, que atendia crianças de 0 a 5 anos de idade. Não dispondo de recursos financeiros para ampliar e melhorar a escola, optei por vendê-la em 2009, entretanto os conhecimentos adquiridos com tal experiência carregarei por toda minha vida.

No período de 2001 a 2003, passei a atuar também como Tutora do Curso IESDE, no curso de Formação de Professores para o Magistério. Diante das mudanças políticas, que marcam profundamente a vida das pessoas de cidade pequena, fui transferida para uma escola municipal, considerada “escola de superação”, visto que ela estava localizada em uma região muito carente do Município de Matinhos e cujo resultado do Ideb era o menor do Município. O bairro era conhecido pelo índice de criminalidade, tráfico de entorpecentes e diversas mazelas sociais que acometem a sociedade. Lecionei dois anos nessa escola e fui convidada a assumir a coordenação pedagógica, trabalhando por mais dois anos. Cursei pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade Estadual do Paraná. Atuei como estagiária e posteriormente como pedagoga no Programa Pró-Egresso de reinserção dos apenados ao convívio social. O programa era uma parceria da faculdade com a Secretaria de Estado da Justiça do Paraná. O tempo que atuei no programa ampliou-me os horizontes e pude perceber que havia feito a escolha certa, pois, conforme Freire (1997), “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Consciente de que, como ser inacabado, precisava buscar novos horizontes, quando da mudança do governo municipal, transferiram-me para uma escola próxima de minha residência como supervisora educacional. O trabalho ali desenvolvido despertou a atenção da Secretaria Municipal de Educação, onde passei a atuar como supervisora educacional. Reviravoltas políticas, o município

passa a ser governado por um interventor, o qual me convidou para retornar à Secretaria Municipal de Educação, agora como Diretora de Ensino. Foi um ano de muito aprendizado no que diz respeito aos aspectos relacionados à gestão educacional. Passei a me apropriar de saberes referentes aos Conselhos (Fundeb, CME, CA etc.) e em paralelo realizei a pós-graduação em Supervisão Escolar, também pela Unespar.

A cada mudança de governo municipal também ocorrem alterações na gestão das escolas e da Secretaria de Educação. Novamente, volto para a escola, agora como regente de uma turma de segundo ano e, posteriormente, passei a atuar na Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, o qual se configurou também um desafio, visto que se tratava de minha primeira experiência.

No ano de 2005, fui convidada a integrar a equipe do Projeto Comunidades Litorânea – Educação Ambiental nas Escolas do Paraná e Santa Catarina, cujo foco de atuação era Formação de Professores, de 2005 até 2009 (o contrato encerrou-se em janeiro de 2009). Atuei no projeto de educação ambiental, adquiri experiência com a formação de docentes, bem como com a escrita e organização de relatórios de atividades desenvolvidas. O projeto encerrou-se visto que se tratava de recursos oriundos de compensação ambiental, então retorno para a rede municipal de Matinhos, provisoriamente atuando no Parque Municipal Rio da Onça, realizando formações na área de educação ambiental, assim como coordenando grupos de estudantes que visitavam o parque. Paralelamente fui convocada (2008) a assumir o concurso de coordenadora educacional e passei a atuar na coordenação de escola.

No início do ano de 2009, nova mudança de governo, fui convidada a atuar como diretora do Departamento de Educação da rede municipal de Matinhos, quando passei a cursar Gestão Pública pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Após esse desafio na gestão educacional, questões políticas me levaram novamente à escola como coordenadora educacional, onde comecei a desenvolver projetos de educação ambiental (Jardim Suspenso e Horta Escolar), e, engajada no Projeto Mundo Mágico da Leitura, passamos a oferecer oficinas de contação de histórias para alunos, assim como realizamos o Grupo de Trabalho e Estudos (GTE). Concomitante à minha atuação profissional, realizei diversos cursos na modalidade

de Educação a Distância, por meio do Cipead² (*Moodle* instrumental e pedagógico), tutoria e também o curso de especialização em Coordenação Pedagógica, ofertados pela Universidade Federal do Paraná, por meio da Coordenação de Políticas de Integração de Educação a Distância (Cipead/Prograd).

No ano de 2013, fui convidada a trabalhar como orientadora de Estudos do PNAIC.³ Em 2015, fui convocada para assumir o concurso de Professor Pedagogo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. No ano de 2016, passei a desenvolver um projeto em parceria do Estado com o município, objetivando a “preparação” dos estudantes dos 5.^{os} anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que acompanhei as dificuldades que eles enfrentavam com essa mudança de rede. O projeto ganhou corpo e vem se consolidando na comunidade escolar, agregando mais colaboradores e apoiadores.

Aos 49 anos de idade, cheia de sonhos e acreditando firmemente na educação, continuo instigando-me, e o maior desafio foi o ingresso no mestrado na UFPR, no Programa do PPGE-TPEn, motivada por minha atuação nas diversas instâncias da Educação e com foco principal a formação de professores para metodologias ativas. Acredito que o mestrado vem me fortalecendo e me subsidiando a propor e desenvolver formação aos professores.

Nessa caminhada, além dos professores excepcionais, que me orientaram e me conduziram pessoal e profissionalmente e me tornaram a pessoa que sou, conheci professores que me inspiraram a não ser como eles, que me ensinaram a ser uma pessoa cada vez melhor, um ser humano sensível com as dificuldades do outro, uma profissional capaz de ensinar, apesar das adversidades e das limitações. Aprendi a buscar sempre mais e mais conhecimentos, a cultivar a esperança e incentivar no outro a confiança em seu potencial, a ser professora e acreditar na profissão, não obstante os desafios, os desalentos, os desencantos, o não reconhecimento, as péssimas condições de trabalho e a falta de valorização da profissão docente.

Morando em Matinhos e cursando mestrado em Curitiba, a distância não foi o maior obstáculo; fortaleci-me e enfrentei todos os percalços que surgiram e para

² CIPEAD: Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância.

³ PNAIC: Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa, ofertado pelo MEC em parceria com Estados e Municípios, para ofertar formação continuada a professores alfabetizadores.

isso contei com a ajuda da minha família, em especial meu marido, que esteve todos os dias ao meu lado, acompanhando-me nas aulas, nos congressos, seminários, ou simplesmente me esperando no estacionamento. Sua presença me sustentou, deu forças para seguir e me fortaleceu, fazendo-me crer que estou no caminho certo e que os sacrifícios e esforços para continuar estudando sempre valem a pena.

O mestrado vem romper paradigmas, mas também consolidar outras práxis em que acredito. Acredito no ser humano, em seu potencial criador, transformador e construtor de conhecimentos. Acredito na educação e que por meio dela podemos ir longe. Como profissional da educação, atuando diretamente com professores e estudantes, angustia-me muito perceber que vivemos num mundo digital, com escolas do século passado, em que os saberes ainda são “ensinados” e os educandos precisam aprender passivamente. Anseio por uma educação que oportunize, valorize e dê voz aos educadores para que possam efetivamente contribuir para autonomia dos estudantes. Desejo uma educação que dialogue com os educandos e que favoreça as relações de respeito, confiança, aprendizagem e, principalmente, respeite o direito de todos de aprender com qualidade.

1.2 Problema de pesquisa

Pensar no papel que a aprendizagem da escuta desempenha no fazer docente, considerando as transformações tecnológicas e educacionais, instiga-nos a pesquisar como e se as crenças e concepções docentes interferem no fazer pedagógico ou influenciam o modo como os professores desenvolvem seu trabalho. Nesse viés o problema de pesquisa se traduz na questão “Quais crenças e concepções são implicadas na prática pedagógica de docentes da Educação Básica pública perante as Metodologias Pedagógicas Inovadoras”?

A pesquisa proposta visa a escutar as vozes silenciadas de educadores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, de uma escola pública dos Anos Finais do Ensino Fundamental do litoral do Paraná. Assim, busca-se refletir coletivamente, em processos dialógicos, em que as narrativas possibilitem o compartilhar de vivências e experiências. A dialogia viabiliza ainda que se aprenda com seus pares por meio

de “Encontros Dialógicos”,⁴ em que os processos de aprendizagem sejam motivados pela participação, pela escuta ativa, em que cada um terá espaço para propor ações, temas de pesquisa, objetivos de aprendizagem, tendo em vista as prioridades de seu contexto escolar. Na perspectiva de Freire (1987, p.50), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. De acordo com o pensamento do autor, a existência humana não pode ser incapaz de manifestar sua opinião, muito menos se sustentar de falsas palavras. As transformações só podem ocorrer mediante a enunciação das verdades, e estas não são ditas sozinhas, é necessário um conjunto de pessoas que, ao pronunciá-las ao mundo, passam a existir e a transformá-lo, criando-se uma rede de novas relações, novos problemas, exigindo diferentes formas de se expressar e se posicionar. Constitui-se, assim, em um encontro de pessoas que agem segundo influência das relações sociais e humanas e que vão se modificando de acordo com os posicionamentos adotados. As relações acontecem por meio do diálogo. O respeito ao posicionamento e à palavra de cada um contribui para as transformações e humanizações. Aos que não têm o direito a palavras é primordial que lutem por ele, porquanto não é possível consumir as ideias dos outros, pois, ao dizer suas verdades, estas se associam às dos demais e se transformam em novos pensares. Esse processo dialógico é um ato de criação e recriação (FREIRE, 1987, p. 110), a fim de que haja compromisso com as causas de libertação, e só será possível a libertação, se não houver tentativas de manipulação; o diálogo somente existirá, se houver humildade e amor. O diálogo profundo e humanizado ocorre apenas entre os seres que se respeitam e respeitam os saberes do outro, como possibilidade de contribuição com o coletivo.

O estudo dispõe-se a contribuir com a formação continuada dos profissionais da escola, numa perspectiva dialógica a partir de suas concepções e crenças nas metodologias pedagógicas inovadoras, pensadas e realizadas no interior da escola. Observa-se que retirar o docente do lugar de atuação profissional, ofertando-lhe formação continuada em um ambiente diverso e com temas que não condizem com sua realidade educativa, coopera para desconsiderar a identidade profissional. Imbernón (2009, p. 75) afirma que as formações de educadores precisam ser

⁴ Os encontros formativos, assim denominados, são pautados pela práxis freireana, concebidos como espaços de reflexão-ação-reflexão, diálogo crítico, autêntico que, de acordo com Freire é o que possibilita uma ação reflexiva visando a libertação (1987).

baseadas na “reflexividade”, e nesse processo reflexivo os docentes poderão “analisar o que são ou que acreditam ser e o que se faz e como se faz”.

1.3 Objetivos

Tendo em vista a intenção desta pesquisa, delimitar os objetivos contribuirá para a construção dos caminhos a serem percorridos. Visando à busca de respostas para a questão proposta no problema de pesquisa, apresentam-se os objetivos, os quais são divididos em geral e específicos.

1.3.1 Objetivo geral

Analisar como se constituem as concepções e as crenças no trabalho docente, em face das metodologias pedagógicas inovadoras dos docentes.

1.3.2 Objetivos específicos

- Propor processos dialógicos pautados pela escuta ativa das práticas docentes.
- Investigar as crenças e as perspectivas docentes para a apropriação de metodologias pedagógicas inovadoras num processo de reconhecimento das representações e interpretações individuais.
- Ofertar experiências de aprendizagem amparadas pelas teorias e fundamentadas nas vivências docentes, adotando-se metodologias inovadoras.

1.4 Justificativa

A educação escolar no Brasil está estruturada de forma a homogeneizar e a padronizar o ritmo e o aprendizado dos educandos. Nesse aspecto, a aprendizagem expressa em números categoriza os alunos e as escolas em “boas” ou não. As boas escolas são aquelas cujo Ideb⁵ (BRASIL, 2020) se aproxima do projetado pelo

⁵ IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, indicador de qualidade da educação, criado em 2007 e utilizado pelo MEC/INEP para apresentar o resultado do produto entre o desempenho (provas Brasil e SAEeb) e o rendimento escolar (índice de aprovação).

MEC/Inep⁶ (BRASIL, 2020), e o bom aluno é aquele que memoriza os conteúdos e obtém os melhores resultados (notas).

A luta por uma educação problematizadora, libertadora, humanizadora e de caráter permanente, em que todos se educam, por meio do diálogo e do envolvimento das pessoas na construção de sua própria história, precisa ser percebida como um propósito de toda a sociedade, não somente das escolas e dos professores. Essa busca por qualidade na educação será efetiva quando a escola e a sociedade estiverem em sintonia, uma vez que a educação escolar deve se preocupar em construir seres humanos que se assumam como sujeitos de sua história, de seu processo de aprendizagem de forma crítica, autônoma e democrática. A educação não é a chave que transformará o mundo, mas provoca mudanças:

Cada vez mais sentimos, de um lado, a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emergência e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização (FREIRE, 2014, p. 90-91).

Para Freire, os homens e mulheres são capazes de superar os obstáculos impostos e transformar a realidade. Oprimidos serão libertos e somente se constrói um futuro modificando-se o presente. Essa transformação do presente requer que se tenha coragem e disposição para mudanças. Modificar a realidade necessariamente exige que os seres humanos se reconheçam como sujeitos da história e seres humanos inacabados, vivendo em uma realidade também inacabada, e tenham consciência de que ambos precisam se reinventar, se modificar pelo viés da educação. É oportuno destacar as reflexões de Freire (2018, p. 47) sobre a formação docente, de que “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Portanto, refletir o papel da escola é repensar o currículo, as práticas, as metodologias e, especialmente, os processos formativos ofertados aos docentes. A metáfora da educação bancária postulada por Freire (2014, p. 49) para se referir às práticas pedagógicas utilizadas, em que o professor é um transmissor de conteúdos para um aluno receptor, precisa ser superada, tendo em vista o mundo midiático em

⁶ MEC/INEP: Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

que vivemos e a necessidade de respondermos às demandas e às reais exigências de práticas pedagógicas transformadoras.

Transformar o papel da escola requer investir em formação que possibilite o pensar certo, crítico, pautado pela realidade em que atuam os docentes. Aprender criticamente impõe que a busca incessante pelo conhecimento inove sua prática, que o capacite para atender a suas demandas não somente de sala de aula, mas como parte da equipe pedagógica da escola. A qualificação constante e permanente dos profissionais da educação precisa oportunizar o repensar de sua prática e o reconstruir-se constantemente, conforme as palavras de Freire (2014, p. 74): “O mundo não é. O mundo está sendo”. E aos professores cabe compreender que seu papel vai além de simples observador, mas de sujeito com capacidade para intervir, visto que: “Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente, no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 2018, p. 75).

Romper com processos do modelo tradicional de ensino, em que se transfere conhecimentos, não é tarefa fácil, tendo em vista que o Estado era o regulador social e os processos educacionais visavam ao preparo para o mercado de trabalho e que estes eram duradouros, ou seja, o trabalhador permanecia no mesmo trabalho por todo o tempo (empresa), pois era preciso preparar o futuro.

As famílias eram estruturadas seguindo padrões claramente definidos e os papéis desempenhados eram bem distintos, em que o pai era o responsável pela família, seu sustento e sua proteção. Esse panorama se transforma significativamente com a modernidade líquida cunhada por Bauman (2011, p. 24), para definir o mundo globalizado, em que a liquidez e a inconstância são características que contribuem para a desorganização da vida social em todos os aspectos (cultura, profissionalização etc.). Essa liquidez fragmenta os indivíduos tornando-os heterogêneos, o que lhes permite assumir novas posturas sociais, profissionais e aspectos relacionados a suas opções sexuais. Há um enfraquecimento das instituições sociais, familiares, religiosas, bem como do Estado. Nesse processo de enfraquecimento do Estado, o governo deixa de intervir nas questões sociais e passa a preocupar-se com as questões econômicas, valorizando as grandes corporações em detrimento dos indivíduos.

Esse posicionamento do Estado de priorizar a economia colabora para o enfraquecimento das instituições sociais, culturais, religiosas e educacionais, aporte para que o homem construísse sua identidade, gerando angústia e desconforto nos indivíduos, pois agora precisam construir sua identidade a partir da sua experiência pessoal, pois na modernidade líquida tudo é temporário, está em constante estado de mudança, trazendo a falsa sensação de liberdade, em que os indivíduos podem fazer o que, como e quando quiser. Esses novos padrões de conduta não permitem que os estilos de vida, crenças e convicções tenham tempo de se consolidar em costumes e hábitos, uma vez que se liquefazem continuamente.

[...] “mundo do lado de fora” das escolas cresceu diferente do tipo de mundo para o qual as escolas estavam preparadas a educar nossos alunos. Em tais circunstâncias, *preparar para toda a vida*, essa invariável e perene tarefa da educação na modernidade sólida, vai adquirir um novo significado diante das atuais circunstâncias sociais (BAUMAN, 2007, p. 65).

Considerando as transformações sociais e culturais na atualidade, compreender a missão da escola perante essas novas configurações sociais não é tarefa fácil e exige uma reflexão sobre sua verdadeira missão em face do contexto atual. A escola tradicional tinha por missão educar para toda a vida, preparar para o mundo do trabalho, e, nesse contexto, os estudantes disciplinados e os docentes deveriam ser capazes de “formar” cidadãos moralmente aceitáveis pela sociedade. Nesse modelo social, a escola tinha por missão transmitir os conhecimentos acumulados, os quais chegavam aos estudantes por meio de lições, cópias e decorebas, pois estes eram tidos como produtos duradouros.

Apesar das facilidades dos estudantes para acessar as informações, necessariamente não conhecimento, por meio da Rede Mundial de Computadores (Internet), é preciso reconfigurar o papel da escola e dos professores, uma vez que a velocidade das comunicações modifica as relações sociais, ocorrendo a aceleração da compreensão sobre tempo e espaço. O mundo interconectado gera um novo patamar de relações com espaços comprimidos, provocando incertezas quanto aos projetos futuros. Incertezas nas relações de trabalho e essencialmente indefinições quanto aos indivíduos que se encontram fragilizados diante de um Estado que privilegia as grandes corporações, deixando de lado os indivíduos.

O papel da escola e o trabalho do professor, mais especificamente, não se restringem à transmissão linear da informação, como se ela fosse uma mercadoria,

passível de ser consumida. Passam pela transformação do presente, pelo cultivo dos princípios de uma sociedade mais justa e igualitária. Urge, então, preparar o educando para ser cidadão ativo na sociedade, um cidadão crítico, profissional ético, agente transformador da cultura e cidadão autônomo capaz de atuar com responsabilidade e ética no contexto da sociedade da informação e do conhecimento. Considerando as mudanças ocorridas no mundo, é possível perceber que as escolas continuam as mesmas. De acordo com Mattos (2013, p. 13), as mudanças foram poucas:

[...] às salas de aula, elas pouco mudaram; as carteiras, em alguns casos, passaram a ser arrumadas em grupos, ao invés das fileiras; o quadro-negro foi substituído pelo verde e depois pelo branco; existem televisões mesmo que “engaioladas”; existem alguns livros, embora em sua maioria trancados em armários; já está presente o ar-condicionado apesar das janelas não terem boa vedação; existem, em alguns casos, projetores de *slides* e/ou telas interativas, embora sejam usados ainda como substitutos do quadro-negro (MATTOS,2014,p.3).

Pode-se perceber que de fato a escola contemporânea é um retrato da escola do século passado e que as mudanças que vêm ocorrendo dizem respeito unicamente a substituições nada significativas, permanecendo tudo como sempre foi e com as mesmas funções. Os educadores como transmissores e educandos como receptores do conhecimento.

Diante da velocidade das comunicações, o lócus da informação e do conhecimento, em fluxo contínuo, está amplamente disponível na rede digital, o que proporcionou, de certa forma, uma democratização do conhecimento e, por consequência, do poder. Portanto, não é mais passível nem possível conceber a escola como espaço de reprodução sem criação, reflexão e construção coletiva.

Para Freire (2002), a educação deve ter uma visão global do aluno, com sentimentos e emoções nas dimensões ética e estética. Menciona ainda o referido autor que teoria e prática se fundamentam em ética inspirada na relação “homem-no-mundo” e na construção de seu “ser-no-mundo-com-os-outros”, em outras palavras, na capacidade de os homens se relacionarem entre si e com a sociedade.

As informações disponibilizadas no contexto digital não têm potencial para serem transformadas em conhecimentos, pois sozinhas não têm profundidade concreta, o que significa que sem uma devida mediação que possibilite conciliar a variedade de informações e fonte de acesso não há construção do saber.

Potencializar a escola a partir da introdução das tecnologias digitais é contribuir com seu papel de construção do conhecimento. Contudo, essa construção só é possível se seus atores sociais estiverem prontos para mudar suas estratégias e metodologias, se forem criativos, flexíveis e com capacidade para adaptação.

Considerar a escola com base nas mudanças sociais, marcadas pelas inovações tecnológicas, é pensar práticas marcadas pela interatividade.⁷ Aceitar as mudanças da sociedade contribuirá para que a escola encontre meios de se envolver nessas mudanças. Em um tempo caracterizado pelo uso acelerado e acentuado das tecnologias da informação e comunicação, é preciso considerar a escola e suas estratégias para além do uso das mídias digitais, é pretender estratégias educativas que percebam os educandos não como meros receptores, mas como potenciais produtores de conhecimento.

As inovações tecnológicas presentes na vida cotidiana dos educandos exigem que as escolas adotem um novo estilo de aprendizagem, numa perspectiva que auxilie os educandos a vencerem os desafios que a sociedade tecnologicamente desenvolvida impõe. Fora da escola nossos educandos vivem um mundo atrativo, colorido e com diversas oportunidades de descoberta, o que torna as experiências escolares desinteressantes. Pode-se considerar que esse é um dos desafios das experiências escolares contemporâneas.

As novas concepções demandam que os docentes estejam preparados para atuar nesse contexto educativo de forma a saber lidar com as novas demandas educacionais. Não se trata apenas de inserir as tecnologias, ou de modificar esteticamente a estrutura dos espaços escolares, é preciso acompanhar as transformações ocorridas na sociedade e buscar novas posturas e diferentes formas de ensinar, considerando a importância do papel dos educadores na reconfiguração de suas próprias funções, reduzindo o abismo existente entre docentes e educandos, entre escola e sociedade e, por conseguinte, entre teoria e prática.

Portanto, é preciso criar novas estratégias com base na criticidade e com foco na problematização da realidade dos indivíduos, pautadas pelo pensar certo assim denominado por Freire (2018, p. 38-39):

⁷ Interatividade fundamentada em Lemos (1997) é concebida como uma nova forma de interação técnica, de características eletrônicas; já a interatividade digital configura-se na relação técnico-social, traduzida no diálogo entre homens e máquina, em tempo real.

[...] Pensar certo não é o que fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas num ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo não é transferir, mas coparticipar. [...] A tarefa coerente do educador que pensar certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de interligar, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado [...] O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico.

O “pensar” na concepção freireana diz respeito ao pensar sobre o pensar, o pensar reflexivo sobre a realidade. É um movimento dialético para o pensar, é diálogo, é comunicação. O pensar certo não se refere à imposição de ideias, sem diálogo. As novas estratégias ou estratégias inovadoras concebem a prática pedagógica sob o viés da ética, crítica, reflexão, transformação, dialogia, visando superar as estratégias pautadas pela acumulação, pela transmissão e pela passividade dos educandos. Isso posto, entendem-se as estratégias inovadoras como ruptura com o paradigma dominante quebrando a estrutura tradicional. Inovador não somente no aspecto do uso de novos elementos midiáticos ou tecnológicos no ensino.

As estratégias inovadoras precisam explicitar claramente o processo do “ensinar” para o “aprender”, em que o foco do processo é o educando, cabendo ao docente a mediação do aprendizado do estudante. Nesse processo, o “aprender a aprender” privilegia o trabalho com as metodologias ativas, participativas, problematizadoras a partir da realidade dos estudantes. A problematização no processo de aprendizagem ampara-se na aprendizagem por descoberta, por construção, por busca ativa, de acordo com as estruturas cognitivas dos estudantes. Essas transformações somente serão possíveis quando a escola estiver repleta de alunos motivados e que saibam o que buscam no ambiente escolar.

E como fazer isso? Fomentando a escuta e o respeito, incentivando o debate e o respeito diante de opiniões divergentes. A escola como espaço de estudo precisa trabalhar no sentido de auxiliar os educandos a compreenderem a importância de respeitar as opiniões e que tenham bagagem para melhor argumentar. No que tange ao enriquecimento de bagagem dos estudantes, é necessário que os docentes se posicionem como coordenadores de debates e responsáveis por oferecer elementos de reflexão para os educandos comporem sua bagagem cultural por meio de discussões democráticas. Do aluno é esperado que aprenda a escutar o outro, respeitar e posicionar-se de forma a argumentar sem

ofender. Ainda nesse aspecto relacionado aos educandos, nas questões relativas à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, há que trabalhar de modo que a inclusão seja realizada de fato, que se sintam parte daquele processo, que se vejam pertencentes e que reconheçam esse espaço como seu ambiente de aprendizagem. Para atingir esse objetivo é necessário um trabalho relacionado às diversidades (não só no aspecto de deficiência, mas também étnico, racial, cultural e religioso), relativo à abertura da escola para a comunidade a fim de se criarem canais de comunicação e participação entre família e escola.

Como trabalhar estimulando a participação ativa dos educandos nos assuntos e temas abordados na escola? Somente uma escola democrática, plural, inclusiva, permite-se abrir para novas pedagogias e diferentes metodologias. É fundamental que a escola perceba que o aprendizado dos educandos depende de uma integração disciplinar, de modo que o conhecimento seja aprendido no todo, não em partes. Construir uma escola inovadora requer ainda que seus educandos, educadores e demais colaboradores compreendam a importância de ela se transformar em um espaço de aprendizagem em pares e onde as tomadas de decisões sobre as diversas situações escolares ocorram coletivamente. Uma escola inovadora não vive de passado, não se constitui exclusivamente como espaço pedagógico, ela precisa saber inovar-se. De acordo com Carbonell (2002), inovar é intervir, tomar decisões, organizar processos que visem modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos e práticas pedagógicas para que se possam introduzir novas formas de organização do trabalho escolar, bem como de currículo.

Ao compreenderem que o conhecimento não está mais centrado no docente, as escolas saberão articular e selecionar os saberes necessários para a construção do conhecimento num processo de compreensão de que ensinar é ir além do simples ato educativo no interior da sala de aula. O professor deve estar preparado para os novos desafios e ter consciência da necessidade de fazer uso de novos elementos que constituem uma prática ampla, que envolve uma dinâmica de vários métodos e tecnologias pedagógicas para a construção do conhecimento. Como se pode constatar:

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao

divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida (BAUMAN, 2011, p. 125).

O desafio da mudança, no contexto atual, não é tarefa fácil, visto que as informações estão disponíveis e de fácil acesso; é necessário criar a cultura do escutar, dar voz e vez aos educandos e educadores para que se manifestem sobre as vivências e práticas pedagógicas. A maior parte dos educadores se constituiu professores numa época em que as informações não eram tão acessíveis e os computadores não cabiam na palma da mão. Entretanto, o educador sensível, ciente de suas funções, precisa compreender a importância de que sua prática docente acompanhe essas evoluções e aproprie-se de conhecimentos específicos para fazer uso pedagógico dessas inovações.

Transformar as metodologias e práticas docentes sempre será um fator determinante para o sucesso educacional. “[...] redefinir o professor como quem cuida da aprendizagem dos alunos” (DEMO, 2004, p. 13) transforma o educador em motivador, orientador, e não mais o centro do cenário educativo. O educador deve conceber o estudante como ator principal no processo educativo e que sua função é de mediar, apoiar e incentivar esse processo em busca de emancipação e autonomia (DEMO, 2004, p. 14). Nesse enfoque, Freire chama a atenção para a necessidade de os educadores se tornarem pesquisadores constantes, uma vez que a teoria aliada à prática docente se configura em possibilidade de criar, modificar e transformar a realidade. O pensamento freireano sobre o professor pesquisador entende que a pesquisa faz parte da prática pedagógica, não se ensina sem o processo de pesquisa, visto que:

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2018, p. 30-31).

Nesse sentido, para obter os conhecimentos requeridos pelas novas configurações da sociedade, Freire (2018) e Demo (2004) alertam para a necessidade de uma formação que considere a prática da reflexão como uma possibilidade de redirecionamento da educação. Destacam ainda que é essencial a reflexão no cotidiano do professor como meio de acessar os diferentes entendimentos da prática de cada um e das tensões vivenciadas.

Assim, a formação dos profissionais da educação não pode ser pautada pelo cumprimento de horas em cursos descontextualizados da realidade escolar, somente o domínio de técnicas e ferramentas práticas (IMBERNÓN, 2009, p. 73). É preciso que os professores percebam a necessidade e a importância de estarem em constante processo formativo. É fundamental instituir, na escola, uma “cultura de mudança”, que favoreça a revisão dos conceitos e das bases em que se assenta o ensino. O difícil é que isso demanda tempo: primeiro, compreende-se o ensino para depois transformar; mudar a prática pela reconstrução da prática.

Nesse viés, os educadores precisam compreender-se como profissionais pesquisadores (DEMO, 2009, p. 80) e, como tal, ser capazes de estarem constantemente em processos de aprendizagem, com novos enfoques, mentalidades e possibilidades de atuação profissional. Essa reestruturação carece contribuir com o processo de autonomia dos educadores para elaborar seu próprio projeto educativo com a flexibilização e adaptação à realidade em que seus educandos estão imersos.

O docente necessita compreender que não é possível separar a formação continuada do seu contexto de atuação, pois é esse contexto que determinará as propostas de formação e sua repercussão os docentes (IMBERNÓN, 2009, p. 10). Toda e qualquer reforma da estrutura e do currículo escolar precisa gerar benefícios na formação e desenvolvimento profissional docente, visto que são os principais responsáveis pela execução das propostas educativas. Esses profissionais atuam em espaços reais, com sujeitos reais e problemas concretos o que legitima a necessidade de formação permanente. Desse modo, a formação continuada e permanente dos docentes para ser efetiva impõe ser pensada com o objetivo de recuperar o “[...]direito de estudar do professor, para que possa mobilizar seus educandos para aprender”, a partir de seu aprendizado de como aprender. “[...] quem estuda com quem não estuda, jamais aprenderá a estudar” (DEMO, 2004, p. 100).

O educador que permanece na zona de conforto, que não se mobiliza para o seu aprender cotidiano, que não estuda, não pesquisa novas formas e estratégias para que seus educandos tenham sucesso escolar, continua enraizado no século passado, como parte da escola reprodutivista, não produz conhecimento, não se coloca à aprendizagem. Ninguém “dá” o que não tem.

Repensar as práticas pedagógicas das instituições escolares requer necessariamente engajamento dos docentes, mobilizando-os a se tornarem pesquisadores de seu contexto. Essa busca incessante por sua qualificação precisa, também, acontecer durante seu tempo de trabalho, porque faz parte de suas atribuições. Eles precisam estar à frente das reflexões sobre sua prática, dialogar com seus pares para se tornarem pesquisadores de sua realidade, de sua escola, juntos em prol de uma superação permanente e da transformação de suas funções docentes para além da mera transmissão de conteúdos.

É justamente nesse aspecto que os educadores precisam despertar-se como autores, pesquisadores, produtores de seu próprio material didático, precisam compartilhar suas produções, bem como suas práticas. Demo (2004, p. 89) manifesta sua indignação com o educador que não produz e que transforma a função docente em copia-cola, pois não é possível dar aula do que nunca se produziu.

Diante desse cenário, analisar como se constituem as concepções e as crenças dos docentes para apropriação das metodologias pedagógicas inovadoras, reveladas nas relações dialógicas prática-teoria-prática na Educação Básica, configura-se um grande desafio, tendo em vista a necessidade de propor e organizar experiências de aprendizagem pautadas pela teoria e pelas vivências dos docentes para pensar a escola, educação e os processos de aprendizagem. Podemos dizer que é por meio da escuta ativa que poderemos promover a criação de tempos e espaços para reflexões, críticas, autocríticas, a partir das leituras de mundo dos sujeitos envolvidos, tendo em vista a urgência em (re)pensar o papel da escola e suas práticas e métodos no século XXI.

Entretanto, a opção pelo tema visa, sobretudo, contribuir com os processos de pensar a Educação Básica e a formação docente para a utilização de metodologias pedagógicas inovadoras. A pesquisa nasce do desejo de responder a questionamentos e de propor um novo espaço-tempo para que os profissionais da educação possam refletir acerca de suas práticas e, a partir delas e de suas angústias, sugerir ações que corroborem as transformações da educação e de sua ação docente.

2 A DOCÊNCIA E SEUS PRESSUPOSTOS INOVADORES

As transformações vividas pela sociedade, principalmente no que diz respeito às tecnologias digitais de informação e comunicação, vêm causando desgastes na educação e nos profissionais docentes. Essa nova realidade marcada por incertezas e grandes deságios tem provocado inúmeros questionamentos no que se refere às funções atuais da escola, os quais se fundem na visão de que, apesar das transformações sociais, a escola não acompanhou essa evolução, permanece com a estrutura e organização engessadas em grades, aulas monólogas, repetição e reprodução do conhecimento. No pensamento de Demo (2004, p. 33) destaca-se

Há notável acordo em torno das ideias de que um dos males mais comprometedores da educação é o *instrucionismo*, porque, ao invés de agir de dentro para fora, funciona de fora para dentro, de cima para baixo, autoritariamente. Não privilegia a habilidade de argumentar, mas o alinhamento. Ao aluno cabe escutar, tomar nota e fazer prova, dentro de um contexto extremamente reprodutivo.

Esse conhecimento, que pode ser consumido e rapidamente substituído, torna-se mais fascinante que o saber sólido, duradouro e para a vida toda (BAUMAN, 2009, p. 663). O mundo se transformou e vem mudando vertiginosamente, os saberes hoje não se solidificam, não satisfazem nem se sustentam, tampouco necessitam somente do cérebro, os equipamentos armazenam com mais propriedade, segurança e são passíveis de aumentar sua capacidade.

Essa é a identidade que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não menos, se não mais, importante do que a arte de memorizar, em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação, em que sempre novas coisas e pessoas entram e saem sem muita ou qualquer finalidade do campo de visão da inalterada câmara da atenção, e em que a própria memória é como uma fita de vídeo, sempre pronta a ser apagada a fim de receber novas imagens, e alardeando uma garantia para toda a vida, exclusivamente graças a essa admirável perícia de uma incessante auto obliteração (BAUMAN, 1998, p. 36-37).

Na visão do autor, a “era” que estamos vivendo é marcada pelo esquecimento, e esquecer é condição para que novas coisas, saberes e pessoas entrem e saiam sem grandes consequências. Na verdade, esse entrar, sair e desaprender fazem parte do processo de humanização e de construção da identidade dos seres humanos do mundo presente. Coisas, saberes e pessoas são

descartados com facilidade, não há tempo para relacionamentos duradouros. A busca pelo “poder” esvazia as pessoas, tornando-as distantes, sem tempo para relações que não tragam alguma vantagem ou benefício, há um descompromisso com o mundo e seres humanos e um agravo no consumo desenfreado, desmedido e descartável. As relações humanas, familiares e sociais perdem consistência (BAUMAN, 2009, p. 663). O autor ainda diz que o fluxo de informações não é um problema, o grande problema é que se têm informações demais e essas facilidades de informações, exigem da escola um papel mais ativo, mais dinâmico e que contribua com a formação de cidadão capaz de selecionar o que é essencial para o enriquecimento de seus conhecimentos e descartar o que desnecessário.

Esse perfil de sociedade exige que as instituições educativas se reinventem e assumam novas funções, em oposição ao caráter transmissivo. O mundo digital requer das instituições escolares funções mais adequadas ao perfil de educandos recebidos; é necessária a reorganização dos tempos e espaços educativos, assim como a reconfiguração do papel do docente nesse novo cenário. A inovação no ensino não pode ocorrer somente com investimento em dispositivos digitais ou novas tecnologias; é urgente mudar a organização das escolas, produzir novas formas de interagir, informar, dialogar e questionar. O desafio é fazer uma educação que desenvolva saberes e práticas que auxiliem os estudantes a participarem ativa e autonomamente do desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e consciente de seu papel no cuidado com todas as formas de vida. Uma educação que auxilie os educandos a realizarem a transposição dos conhecimentos para vida cotidiana e vice-versa, evidenciando que a educação pode acontecer em diversos lugares, não é restrita à escola (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

Nessa linha de pensamento, os processos pedagógicos são produtos de transformações econômicas, políticas, científicas e tecnológicas. Como resposta para as transformações sociais, a educação impõe ser refletida a partir do contexto histórico-cultural vivido. Muitas práticas que ocorrem nas escolas de hoje têm origem em pedagogias clássicas. Para entender as teorias que sustentam as práticas pedagógicas é preciso, especialmente, compreender o momento histórico vivido, evitando fragmentações, leituras equivocadas e práticas reducionistas. Os métodos de ensino, portanto, são ancorados em uma leitura de homem e sociedade, e não

em meras técnicas para serem seguidas por docentes (LACANALLO *et al.*, 2007, p. 7-15).

De acordo com a pesquisa etimológica da palavra “método”, constata-se ser um termo de origem grega (*methodos*), composto de “metade” – através de, por meio – e de “hodos” – via caminho. Na educação, esse significado se amplia à medida que compreende método como ação desenvolvida pelos docentes para organizar suas atividades de ensino, com intuito de atingir objetivos específicos. Analisar a trajetória dos métodos de ensino e de aprendizagem, na conjuntura das mudanças sociais, como forma de compreender os processos educativos, não é tarefa fácil. Nesse sentido, os métodos de ensino-aprendizagem acompanham as gerações, cabendo aos docentes e às escolas uma adequação no sentido de se apropriarem de métodos que propiciem o desenvolvimento pleno dos estudantes. Como descrito, método significa caminho para se chegar a algum lugar; metodologia, logia, significa estudo.

Portanto, metodologia corresponde ao estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer em busca de metas ou objetivos, ou seja, o estudo de diferentes caminhos utilizados por educadores para orientar o processo de ensino-aprendizagem, visando a atingir propósitos educativos. Por metodologia de ensino é possível compreender como uma parte da pedagogia que se ocupa diretamente da organização da aprendizagem dos estudantes.

Ainda nessa linha de pensamento, é necessário depreender outras dimensões da profissão docente, visto que se trata de uma atividade de produção humana com construção histórica e determinada socialmente. De sacerdócio à função de mediador, o conceito de docência passa por mudanças significativas, fazendo com que seu papel e suas atribuições tenham outros contornos, em consonância com as mudanças sociais que modificam as formas de relação e interação em seu trabalho. A história da educação no Brasil nos revela que o ato de ensinar era visto como sacerdócio, como missão, com o objetivo de dominar e escravizar (SAVIANI, 1996).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a garantir que, para ministrar aulas na Educação Básica, se admitiriam apenas professores com formação superior. A valorização dos profissionais docentes é temática de diversos estudos em que autores renomados se debruçam sobre a

compreensão de como ocorre a construção do ser professor. Nessa perspectiva, Alarcão (1996, p. 180) convoca os professores para conhecerem sua profissão, conhecendo-se “a ti mesmo como professor para te assumires como profissional do ensino”. Os profissionais da educação precisam refletir sobre si, acerca de sua prática e, assim, rever sua atuação e ir em busca de novas fundamentações, uma vez que o mundo está em constante movimento de transformação e os educadores precisam acompanhá-lo.

2.1 A docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental no Brasil foi constituído num processo de democratização da educação pública, objetivando a expansão da oferta de vagas e a busca por mais igualdade de direitos na educação. Para compreender sua atualidade, é necessário conhecer os processos históricos que o constituíram.

A Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que diz respeito à Lei de Diretrizes e Base (LDB) da época, orientou a política educacional durante o regime militar. Diante do quadro político desenhado pelo golpe de 1964, visando controlar e aparelhar a ordem socioeconômica, a Lei 4.024/1961, que representa a primeira LDB da história do Brasil, foi substituída pelo movimento golpista, que trouxe outros contornos e arranjos político-pedagógicos para as instituições escolares, de caráter mais tecnicista e fragmentado, atendendo à ideologia desenvolvimentista do governo.

É desse mesmo contexto histórico que foi promulgada a Lei 5.540/1968, a chamada Lei Universitária, que aumentava o controle político nas universidades, numa tentativa de cercear, ideologicamente, o Ensino Superior. Era a universidade a serviço do “progresso”. Um progresso elitista, machista, racista e, portanto, insustentável.

Pela Lei 5.692/1971 foram instituídos objetivos para uma reforma dos Ensinos Primário e Médio, os quais passaram a ser denominados Ensino de 1.º e 2.º Graus, respectivamente, revogando as disposições previstas na LDB de 1961. O 2.º Grau passou a ter por objetivo central a profissionalização em curto e médio prazo, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas.

O Brasil vivia um processo acelerado de industrialização e com expectativas de crescimento econômico, com a imposição da mão de obra de trabalhadores que

fizessem o Brasil alcançar o sonhado progresso. A reforma afirmava que era preciso abandonar o ensino propedêutico, preparatório para o Ensino Superior, o qual tinha a concepção mais acadêmica, em troca de um sistema educacional voltado às necessidades do desenvolvimento econômico e para terminalidade do ensino, visto que com a formação em nível técnico os estudantes poderiam ser absorvidos pelo mercado de trabalho sem a prosseguir com os estudos.

A profissionalização foi o instrumento utilizado pelo governo para reduzir gastos com ensino público, uma vez que o Ensino Superior crescia consideravelmente. Entretanto, esse formato de ensino exigia que as instituições escolares se reestruturassem para atender às demandas de profissionalização, tarefa nada fácil diante da escassez de recursos. As escolas não possuíam rede física adequada e de recursos humanos para atendessem as demandas da lei. A baixa qualidade oferecida pelos cursos (diante da falta de estrutura e de profissionais), somada à excessiva oferta de cursos técnicos e que não seriam absorvidos pelo mercado do trabalho, contribuiu para o empobrecimento da cultura geral de não preparação dos jovens para o Ensino Superior e a falta de correlação entre os profissionais técnicos formados e as demandas do mercado de trabalho, distanciando cada vez mais a formação humana e a cultura letrada (BRASIL, 1971).

O principal problema dessa reforma educacional dizia respeito ao papel da escola, concebida apenas como articuladora das demandas do mercado de trabalho, e não como instituição que se ocupa da formação de seres humanos plenos. O trabalho, como eixo, era central dentro do currículo, porém um trabalho que já está predestinado a ser submisso à lógica do capital. Uma nova concepção de cidadania se instaurou. Cidadãos de direitos para o regime militar eram aquelas pessoas úteis, física e psiquicamente, para o trabalho assalariado.

Diante do fracasso da profissionalização pela Lei 5.692/1971, novas reformas são realizadas e, pela Lei 7.044/1982, extingue-se a obrigatoriedade da profissionalização, passando a utilizar a expressão preparação para o trabalho. A justificativa adotada para a reforma não dizia respeito à necessidade de adaptação à nova realidade brasileira. Com essa reinterpretação da lei, o Conselho Federal de Educação reconhece o fracasso em profissionalizar e transforma o ensino de 2.º grau em mera passagem para o Ensino Superior (BRASIL, 1971).

A nova reforma reforçou a desvinculação de escola e trabalho, no entanto permanece a obrigatoriedade da escola em preparar para o mundo do trabalho. O ensino passa a ser mais pragmático, cercado de princípios tecnológicos, com o propósito de formar indivíduos “treináveis e úteis para o mundo do trabalho e consumo”, entretanto não profissional. Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, a chamada Constituição Cidadã, foram abertas novas possibilidades de reformas, as quais foram concretizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ou Lei 9.394/1996, com características mais sociais e com propósitos de alavancar os processos de autonomia dos sistemas de ensino, possibilitando a criação de processos regulares de avaliação do ensino brasileiro, assim como valorização do professor e do magistério (BRASIL, 1996).

A Lei 9.394/1996 é considerada a legislação que historicamente mais favorece a educação, pois seus debates não se encerram com sua publicação. A LDBEN estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, além de garantir o direito a toda a população de acesso à educação gratuita e de qualidade. Por meio dela, ocorreram importantes avanços, como criação do antigo Fundef,⁸ substituído posteriormente pelo Fundeb,⁹ Fies,¹⁰ Enem¹¹ e Prouni¹² (MEC), os quais objetivavam universalizar a oferta de educação superior.

Apesar de desencadear mudanças importantes como a criação do Fundef, que previa gastos somente com o Ensino Fundamental, remuneração de professores, criação e execução de um sistema nacional de avaliação, ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o caráter inovador da LDBEN não se tornou suficiente para atender às demandas por melhorias no sistema educacional público do Brasil, diante do crescimento econômico e tecnológico. As inovações propostas

⁸ Fundef: Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental Valorização do Magistério.

⁹ Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Programa de Financiamento da Educação Básica, promovendo a redistribuição dos recursos vinculados à educação.

¹⁰ Fies: Fundo de Financiamento Estudantil. É uma ação do Ministério da Educação que financia cursos superiores em universidades particulares com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

¹¹ Enem: Exame Nacional do Ensino Médio. Tem por objetivo avaliar o desempenho de estudantes do nível médio.

¹² Prouni: Programa Universidade para Todos. O Programa visa conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior.

não geraram efetivamente o acesso à educação de qualidade e de outras ações sociais à parcela da população excluída. Temas relacionados à melhoria da qualidade da educação nacional, formação inicial e continuada de docentes, autonomia das universidades e universalização do Ensino Fundamental, são questões que permanecem estagnadas, não tiveram grandes alterações.

Nesse universo, a passagem dos estudantes do 5.^o¹³ para o 6.^o¹⁴ ano é marcada por mudanças significativas na vida escolar. A ruptura marca a forma de trabalho dos Anos Finais do Ensino Fundamental, uma vez que inicialmente cada docente acompanha o aluno de maneira integrada entre as disciplinas, fazendo com que a organização dos estudos e atividades sejam de responsabilidade exclusiva dos alunos. Essa nova estrutura, em que os professores nem sempre têm contato com os demais professores da turma, não favorece a articulação necessária para se planejar e executar o processo de aprendizagem.

Progressivamente, em função das transformações sociais ocorridas, a LDBEN vai sendo modificada. As mudanças mais significativas vêm acontecendo desde 2017, com a homologação da Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular para Educação Nacional (BNCC), da qual surgem complementos às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento da BNCC objetiva orientar as práticas pedagógicas, estabelecendo como devem integrar cada uma das etapas da Educação Básica, como devem ser as relações entre a BNCC e a parte diversificada, determinando também os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem ser alcançados em cada um desses componentes.

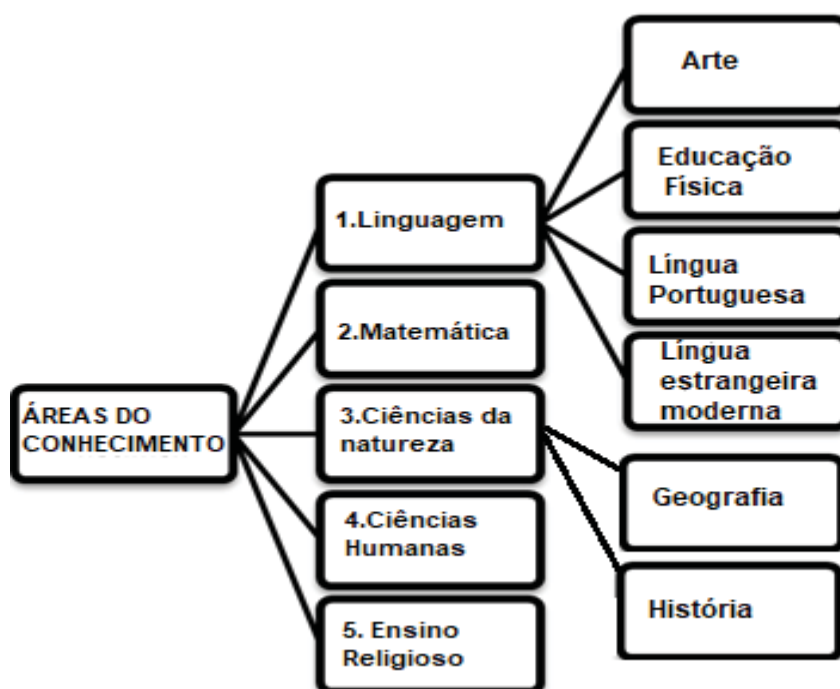
No Ensino Fundamental, maior etapa da Educação Básica, as propostas consideram as mudanças de ordem física, social e cognitiva, bem como as rotinas sociais e escolares nas quais esses estudantes estão inseridos. Com características comuns, os Anos Iniciais (1.^o ao 5.^o ano) e os Anos Finais (6.^o ao 9.^o ano), a segunda etapa carrega um foco maior no despertar para autonomia e protagonismo estudantil, preparando-os para o Ensino Médio (MEC, 2017)

¹³ Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

¹⁴ Ensino Fundamental, Anos Finais.

Estruturalmente, a BNCC do Ensino Fundamental se dá por áreas do conhecimento, semelhante ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com intuito de favorecer a comunicação entre conhecimento e aprendizagens dos componentes curriculares. As disciplinas curriculares, com a BNCC, passam a ser denominadas de componentes curriculares, e no Ensino Fundamental dos Anos Finais esses componentes são organizados da seguinte forma: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, assim estruturados:

Figura 1 – Áreas do conhecimento na BNCC



Fonte: A autora (2020)

Neste estudo, a ênfase será na área das Linguagens, as quais abrangem os antigos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Cada uma das quatro áreas tem suas competências específicas, desdobramentos das dez competências gerais da BNCC, a serem trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental. As Linguagens diferem-se dos demais elementos, uma vez que foram estruturadas em práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades.

Com o intuito de garantir o desenvolvimento das competências específicas de área, cada componente curricular tem um conjunto de habilidades relacionadas

aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e que se organizam em unidades temáticas. Essa nova estrutura da educação modificou também a forma como os conteúdos/conhecimentos serão divididos; são as unidades temáticas que compreendem um conjunto de conteúdo de uma mesma temática em uma unidade.

As unidades temáticas definem um bloco de objetos de conhecimento a serem desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental, adequando-se às particularidades especificidades dos componentes curriculares. O esquema a seguir resume a proposta da BNCC:

Figura 2 – Resumo da organização da BNCC



Fonte:A autora (2020)

No atual cenário educacional, influenciado pelas transformações sociais e marcado pelo acelerado crescimento e popularização das tecnologias e mídias digitais, novas concepções de homem, sociedade, cultura e educação precisam ser construídas para atender à modernidade do mundo digital. Concepções, portanto, que visem explorar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para o século XXI, que, aliadas às transformações naturais dos estudantes, possam conceber os indivíduos como sujeitos em desenvolvimento, singulares, com identidade e cultura próprias e que construam com a escola um lugar para práticas

pedagógicas que contemplem suas necessidades individuais, assim como sua inserção social.

Essa compreensão do educando como sujeito em desenvolvimento deve mobilizar os profissionais da educação a fim de dialogarem com os estudantes a partir de suas particularidades, sua cultura e formas de comunicação com os meios digitais. As tecnologias e a cultura digital expressas na BNCC/RCPR (Referencial Curricular do Paraná) sugerem a criação de conexões com os estudantes das novas gerações. Para além de preservar seu compromisso de estimular a reflexão e a análise, no que se refere às atitudes e posicionamentos críticos da multiplicidade de conteúdos e mídias digitais, as escolas precisam apropriar-se, compreender e incorporar as novas linguagens e suas formas de funcionamento num contínuo processo de estímulo às novas possibilidades de comunicação. A imagem a seguir ilustra o que se deseja que ocorra no processo de ensino-aprendizagem. Em movimentos cíclicos, os educandos em contato com os docentes, mediados pelo diálogo, fazem uso de meios digitais para apropriação das novas linguagens e possibilidades de comunicação. Nesse processo, o conhecimento passa a ser concebido como algo vivo e em movimento, pautado pelo diálogo e pelas oportunidades iguais para todos participarem do processo ensino-aprendizagem.

Figura 3 – Contexto da Educação Básica



Fonte: A autora (2020)

Diante do exposto, verifica-se que não basta incluir mídias e tecnologias na escola, se o profissional da educação continuar estancado em práticas do passado.

Investir na formação continuada dos docentes é fator primordial, pois assim é possível aproximar o contexto social da realidade das escolas públicas (BRITO; FOFONCA, 2018, p. 13). Os autores Brito e Fofonca (2018, p. 13) contribuem, aludindo que:

O que nos cabe, portanto, é dizer que tal compreensão não se torna importante somente com o advento da Sociedade da Informação ou do conhecimento, ou, ainda, de uma sociedade em trânsito, com dificuldades de denominá-la, mas com a concreta mudança de se desenvolver pesquisa no contexto do ciberespaço, mas também para que a escola e a docência internalizem em seu saber-fazer pedagógico um entendimento mais aprofundado acerca da realidade de vida de seus estudantes e a relação com a Web que está em perspectiva contemporaneamente.

Compreender as realidades de vida e de cultura dos estudantes e suas relações com a Internet é questão importante que auxiliará os educadores na utilização dessas estratégias ou metodologias pedagógicas inovadoras para integrar, efetivamente, o educando contemporâneo à escola, que ainda engatinha para contemporaneidade. As contribuições dessas tecnologias podem transformar as práticas pedagógicas cotidianas, além de despertar para o processo de apreensão do conhecimento.

Essa geração considerada mais ativa, dinâmica e “conectada” mostra-se resistente aos processos de ensino-aprendizagem ofertados na educação pública, causando tensões e conflitos, visto que se deparam com uma educação transmissiva, unilateral e vertical. Esses estudantes, conectados, habilidosos com as mídias digitais e imersos nas redes sociais, tencionam o sistema de modo que as instituições educativas são pressionadas a buscar a integração das transformações sociais que impactam diretamente a forma de se relacionar com o conhecimento.

Os estudantes, em geral, interpretam o mundo, influenciados pelas mídias, um mundo construído pelos meios de comunicação. São estudantes curiosos por informações rápidas e simplificadas. Sentem-se à vontade com as tecnologias e não conseguem conceber a vida sem a rede. Fazem muitas coisas ao mesmo tempo, escutam música, conversam por mensagens com os grupos.

Esse é o perfil de estudantes que estão chegando às escolas, com professores de uma geração em que a televisão era o principal meio de comunicação. Por certo que conflitos entre gerações ocorrem, uma vez que os docentes recebem educandos que estão permanentemente na realidade virtual,

muito além do que os que o docente experimentou durante sua trajetória. Essas diferenças entre gerações requerem a reinvenção da escola e do trabalho docente (SANTOS NETO; FRANCO, 2010, p. 12).

Para Santos (2007, p. 19-20), “a revolução natural do homem acabou. O que vivemos agora é a revolução artificial do homem, que deriva do impacto das tecnologias de informação sobre a natureza humana”. Entender como ocorrem as mudanças de gerações contribui para o (re)conhecer do mundo, dos seres humanos, da sociedade e do que queremos construir. Essa compreensão colabora com o repensar das formas de ensinar e aprender, agora não mais limitados na transmissão passiva.

Observam-se mudanças nos perfis e nas personalidades desses estudantes, porquanto suas trajetórias têm sido marcadas por uma grande diversidade de referências (famílias, igreja, escola, TV, redes sociais). A tradição oral ocorre, porém, com definições regimentadas pela globalização. A língua escrita vem sendo reconfigurada e identifica-se a resistência por parte dos estudantes para leitura tradicional dos livros e grandes clássicos. Isso porque o livro tradicional limita, engessa e não permite a realização de *hiperlinks*, ou seja, pontes rápidas entre uma informação e outra de um contexto aparentemente diferente. Por outro lado, na ânsia de saber mais, esses jovens, conectados à internet, acabam migrando de um *site* para outro e muitas vezes não retornam ao tema inicial de sua busca (SANTOS NETO; FRANCO, 2010, p. 15).

Dos estudantes que frequentam as instituições escolares a grande maioria jamais leu um livro e isso se evidencia nas dificuldades encontradas para se expressarem pela escrita, o que não significa que não “sabem nada”. São estudantes que apresentam uma inteligência diferenciada. Têm facilidade para criar com música, imagens, desenhos, na linguagem multimídia. Esses jovens enfrentam as consequências de seu tempo, vivem o momento da ruptura de gerações.

Nessa conjuntura, os educadores que esses educandos encontram nas escolas são de gerações diversas, cujos paradigmas de ensinar e aprender se diferenciam muito da atual realidade (SANTOS NETO; FRANCO, 2010, p. 14). Os autores assinalam ainda que esses educandos, por sua condição hipermediática, não se adaptam à tradição educativa pautada pela oralidade. Aliados ao acelerado processo tecnológico/midiático, esses jovens demonstram dificuldades para

selecionar as informações essenciais e significativas disponíveis diariamente de maneira ilimitada e transformá-las em conhecimento, fato que os tem levado para entretenimentos vazios, normalmente em *games* e redes sociais.

As consequências dessas facilidades entram em conflito com o mundo capitalista, orientado pelo consumo, sem a preocupação de formação de jovens críticos, generosos, solidários, interessa-lhes vender seus produtos, coisificando as pessoas, os relacionamentos, a vida em geral.

2.2 Metodologias pedagógicas inovadoras

Os desafios são impostos à educação em face das inovações tecnológicas e sociais, num contexto educacional que valoriza a aprendizagem passiva, cujo conteúdo é compreendido como algo passível de ser depositado e os educandos como objetos de depósito dos conhecimentos, em processos unilaterais, como nos apresenta Freire (1987, p. 6):

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos.

O educador que concebe a educação, conforme nos indica Freire, como momentos de depósito fica engessado em um currículo-padrão, pois não precisa se “incomodar” procurando coisas novas, basta fazer uso do que está pronto e repassar aos educandos. Nesse sentido, fica evidente que o professor é a autoridade, não sendo necessário que os educandos aprendam a pensar. Essa forma de considerar a educação está tão enraizada que, muitas vezes quando os educadores propõem um modelo mais libertário, que os educandos apresentem suas conclusões, o que gostariam de estudar ou como veem os professores que fazem uso de metodologias mais ativas, percebe-se que eles as rejeitam e solicitam dos educadores que “passem mais matéria e exercícios”. Tal postura é compreensível dado que pensar, refletir, é algo que demanda um conhecimento que não lhes foi oportunizado na aprendizagem. Pode-se identificar essa postura em alguns professores, quando, em cursos de formação docente, são a eles solicitada a participação em dinâmicas que exigem respostas espontâneas, ou quando lhes é questionado o que pensam sobre determinado tema.

Nesse aspecto, compreende-se como desafio essencial a retomada do significado, dos sentidos, das metodologias e das funções da escola. Pensar metodologias mais ativas perante a expansão das inovações digitais e a diversidade de dispositivos móveis conectados à internet, em que o tempo e o espaço contribuem para dissolução das fronteiras que separam as pessoas, os tempos e as informações apresentando a escola estruturas e organizações pré-formatadas e concebidas em tempos e espaços diversos dos atuais, o que se constitui em um grande desafio.

Os espaços virtuais, os dispositivos digitais, geram mudanças significativas nos comportamentos sociais e, conseqüentemente, exigem da escola um novo posicionamento, assim como novos sentidos e significados no fazer pedagógico.

Nesse contexto educacional, os saberes se diversificam muito e os profissionais da educação precisam estar preparados para atuarem como mediadores, abrindo possibilidades e espaços para metodologias inovadoras que favoreçam o aprendizado por meio das reflexões e diálogos. Construir uma nova teoria que tire os profissionais de suas zonas de conforto, desestabilizando-os, gerando dúvidas, é um caminho para transformação (SAVIANI, 2005). O momento histórico vivido proporciona condições para que se compreendam os processos de ensino e aprendizagem e para que se construa uma nova teoria, com subsídios das anteriores.

Metodologias pedagógicas inovadoras, na qualidade de novas estratégias metodológicas, precisam se constituir em processos reflexivos entre os docentes, uma vez que envolvem aspectos relacionados às diversas formas de inverter a lógica educacional utilizada nas escolas, que dizem respeito à exploração teórica (explicação da aula) realizada por parte do professor, seguida da prática (exercícios). Começar pela teoria sempre foi considerado a melhor estratégia, porquanto os professores seriam responsáveis por “dar aulas” teóricas, com exemplos de exercícios, e, posteriormente, realizar as atividades, as quais, por lógica, seriam como “treino” por parte dos educandos, do conteúdo recém-explorado. A avaliação serviria de “punição” ou “premiação” pelo aprendizado.

Quando se fala em metodologia pedagógica inovadora, inverte-se a lógica até então adotada na escola. Iniciar o processo de produção do conhecimento pela

prática (real, efetiva, do contexto social dos educandos), não a prática “platônica”,¹⁵ em que os educadores “criam” cenários e personagens para apresentarem conteúdos. A metáfora do “Mito da Caverna”¹⁶ ainda nos dias atuais serve para explicar muitas práticas pedagógicas “ultrapassadas”, tendo em vista as crenças dos docentes nas formas de ensinar, aprender e nas concepções que acreditam sobre as funções da escola e da educação.

Pensar a atividade educativa como uma forma de manifestação cultural é considerar as possibilidades de rupturas, mudanças e transformações sociais, políticas e econômicas das tradições, costumes e vivências de povos em determinadas sociedades e tempos históricos. Portanto, a premissa de que os sistemas educacionais partem de concepções de cultura¹⁷ auxilia a compreensão da estrutura organizacional das instituições escolares, ou seja, quais concepções embasam o pensamento pedagógico, as práticas docentes e as metodologias utilizadas. Compreender o papel da teoria e prática adotadas pela instituição possibilita a correspondência do que se diz e do que se faz. Nesse aspecto, a construção coletiva do projeto político-pedagógico ganha importância e dimensão,

¹⁵ Platônico: adjetivo usado para fazer referência ao filósofo matemático Platão. O termo passou a ser usado como alusão a algo ideal ou sem interesses materiais. Disponível em: <https://www.significados.com.br/platonico/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

¹⁶ Mito da caverna, Platão acredita que por trás do nosso mundo (mundo dos sentidos) existe uma realidade abstrata (mundo das ideias), em que tudo é perfeito e eterno. Nosso corpo pertence à realidade material, por isso mortal e sujeito a transformações e decomposição (morte); nossa alma é imortal e não se decompõe, é divina. Para melhor explicar esse mundo das ideias, Platão cria a “Alegoria da Caverna”, em que tenta explicar a condição de ignorância em que vivem os seres humanos e o que seria necessário para atingir o verdadeiro mundo “real”. No mito da caverna, Platão formula uma história em que existia um grupo de pessoas que viviam em uma grande caverna, acorrentadas e obrigadas a fixar o olhar em um único ponto da caverna, onde, devido a uma fogueira que existia atrás das pessoas, os prisioneiros tinham a visão somente das suas sombras projetadas na caverna. Portanto, a visão daquelas pessoas era única e exclusivamente a projeção de sua própria sombra. Certa vez, um prisioneiro livra-se das correntes e, ao sair da caverna, passa a conhecer outro mundo, o que o deixa muito incomodado a ponto de desejar voltar ao velho mundo. Contudo, passou a admirar o novo mundo e retornou à caverna para compartilhar suas novas experiências. Sem acreditar no fugitivo, os prisioneiros matam-no para evitar que suas ideias atraíssem outras pessoas para saírem da caverna. De acordo com Platão, a caverna simboliza o mundo em que vivemos, as correntes são a ignorância que aprisiona, podendo ser representação de crenças, culturas e informações de senso comum que são incorporadas em nossas ações ao longo da vida. Essas ideias “aprisionam” as pessoas impedindo-as de buscar respostas racionais e assim evitar “complicar” o que sempre foi feito assim. Para Platão, os indivíduos que conseguem se “libertar das amarras” passam a vivenciar um mundo que vai além do pensamento (PLATÃO, 2000, p.18).

¹⁷ “[...] a cultura se relaciona através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar, agir e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças, estabelecendo suas rotinas” (BOTELHO, 2016, p.21).

dado que os objetivos, os valores e a compreensão de qual educação se pretende ofertar influenciam significativamente as práticas empregadas.

As estruturas escolares engessadas utilizadas pelas instituições escolares em tempos de mobilidade digital de facilidade de acesso a dispositivos comunicacionais não correspondem ao que os educandos esperam da escola. Rever estruturas, espaços e projetos pedagógicos escolares, inserindo a educação em contextos mais próximos da realidade vivida pelos educandos, é tarefa que exige não só da comunidade escolar, mas da sociedade, das políticas públicas e dos educandos e educadores, em especial. As instituições escolares precisam perceber-se como de relevância social e serão avaliadas por sua capacidade de transformação diante das mudanças vividas. As escolas passam a concorrer em grande desvantagem com os dispositivos móveis e comunicacionais, uma vez que não tiram proveito desses recursos em benefício dos processos de ensino-aprendizagem.

É certo que não se têm discutido políticas públicas entre os professores, sociedade, pais e alunos, e que também as soluções para aprimorar o ensino público, quando a educação for prioridade nas agendas das políticas educacionais, passam pela devida valorização profissional. Essas transformações somente serão possíveis quando aos educadores forem propiciados espaço e direito de participar ativamente da construção e criação de novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 47) destaca:

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que faz e analisando por que faz.

O autor destaca a importância da formação continuada dos docentes no contexto de situações cotidianas das instituições escolares, de forma que possibilite compreender os fenômenos reais à luz das teorias. Repensar as práticas pedagógicas, o currículo e as metodologias pedagógicas, a fim de analisar as contribuições e as mudanças ocasionadas pelas interações com a cultura digital. Esse processo de transformação da educação e das metodologias é longo e moroso, visto que os educadores têm formação acadêmica anterior à inserção das mídias digitais e, conseqüentemente, encontram dificuldades de integrar essas

novas metodologias em suas práticas cotidianas. Mudar paradigmas não é um processo fácil. Na concepção de Behrens (2011, p. 31):

Os paradigmas podem ser entendidos como a gama de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica. Portanto, os paradigmas caracterizam um determinado tempo histórico e contagiam todas as instituições que compõem a sociedade. Os paradigmas permitem entender os aportes teóricos, a explicação da prática dos profissionais e os costumes da população. Os paradigmas determinam o ser e o fazer e os costumes da população.

Desse modo, ainda na ótica de Behrens (2011), os paradigmas ocorrem mediante um tempo histórico e influenciam todas as instituições, e por meio dele é possível compreender quais fundamentações teóricas sustentam as práticas profissionais, assim como os hábitos e os costumes de uma sociedade. Os paradigmas são construídos no dia a dia e acabam instalando-se e reconstruindo-se de acordo com as posturas que a sociedade passa a adotar. A autora esclarece a necessidade de um novo olhar para os indivíduos e para o conhecimento, porquanto são necessários o enfrentamento dos novos desafios e, conseqüentemente, a construção de um novo paradigma, denominado por Behrens (2013) como paradigma emergente ou da complexidade, em busca de uma sociedade mais crítica, humana, ética, desfragmentada e produtora ativa de conhecimentos.

Nesse novo pensar, as práticas pedagógicas precisam alicerçar o ensino em abordagens sistêmicas ou holísticas, conciliando o ensino com a pesquisa, viabilizando uma visão do todo com possibilidades de novas proposições didático-pedagógicas. Para admitir novas metodologias de ensino necessariamente é preciso repensar a formação continuada de professores, uma vez que as metodologias traduzem o modo como o professor concebe a educação e o encaminhamento desenvolvido para sua atuação docente. Freire (2018, p. 40) ressalta a importância da formação permanente dos professores:

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso prático teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

Os docentes em processo de formação permanente precisam tornar-se pesquisadores, problematizadores dos conceitos e práticas, de maneira que, ao observarem e refletirem sobre suas práticas, tenham subsídios para replanejar.

Tomar distância do objeto contribui para uma aproximação, mas isso não significa isolar o objeto para compreendê-lo, mas desvelá-lo, tornando possíveis a análise e a compreensão de sua essência com postura crítica diante dos fatos. Analisar a prática docente é o primeiro processo para a transformação de metodologias pedagógicas, e sobre esse pensamento Freire (2018, p. 132) assinala: “Que o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

O autor acredita que por meio da dialogia é possível que os educadores transformem suas práticas e que esse processo dialógico precisa ocorrer no interior da escola, onde os docentes conhecem a realidade dos educandos e juntos buscam soluções e aprendem uns com os outros, uma vez que a relação dialógica configura-se em um processo de inquietação curiosa e de busca constante de respostas.

Para ressignificar o papel da escola na sociedade da informação e do conhecimento, será necessário que se estabeleça um novo significado para o papel do “professor como quem cuida da aprendizagem” (DEMO, 2004, p. 13). Nesse aspecto, quem cuida da aprendizagem busca novas estratégias, anseia por novos formatos ou por formatos mais sem forma, mais livres, mais autônomos, sem, contudo, perder a essência preconizada por Freire (2018, p. 28) de que

[...] ensinar exige rigorosidade metódica [...] e que [...] o sentido de ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente cuidadosos humildes e persistentes.

A rigorosidade defendida por Freire nada tem a ver com práticas pedagógicas engessadas, com roteiros fixos e imutáveis, mas a rigorosidade no sentido de ser exigente ao cobrar do educando sua capacidade crítica, sua curiosidade, sua insubmissão. Clarear aos educandos que suas experiências e conhecimentos não podem ser simplesmente *transferidos*; eles auxiliam na apropriação de saberes de modo que sua leitura contribua para que se tornem sujeitos, pois, ao compreenderem o mundo, produz-se conhecimento e este vai superando os anteriores e se propõe a superar os demais que virão, em momentos

denominados por Freire de ciclos gnosiológicos,¹⁸ em que o momento em que se ensina e se aprende o conhecimento existente é o momento em que se produz novo conhecimento.

Nesse aspecto, pensar a resignificação do papel da educação perante o crescimento dos dispositivos comunicacionais em processos educacionais é concebido da seguinte forma:

O aperfeiçoamento e a expansão do uso das tecnologias digitais e midiáticas enquanto característica da interdisciplinaridade pedagógica constitui-se como um grande desafio a ser contornado nos processos de ensino e aprendizagem das linguagens na instituição escolar contemporânea, principalmente ao se considerar que as linguagens são desafiadoras para o ensino contemporâneo porque são e devem ser interpretadas como expressão do amplo e completo contexto da cultura digital (FOFONCA *et al.*, 2018, p. 40).

Os autores assinalam a importância do trabalho interdisciplinar, uma vez que tais dispositivos apresentam-se como uma infinidade de recursos para ampliação, aperfeiçoamento e inserção das novas formas de fazer e pensar educação, num contexto mais contemporâneo e que dê conta de inserir os educandos no mundo digital com ênfase no processo de autonomia e emancipação individual e coletiva. Os autores destacam os desafios impostos à aprendizagem da linguagem, pois se trata de uma área que requer habilidades do docente para realizar as conexões entre a área da linguagem e os dispositivos comunicacionais no âmbito da educação escolar. Do docente é esperado que analise sua prática no sentido de buscar compreender, no contexto atual, qual ou quais aspectos precisam ser considerados primordiais na Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Inglês (disciplinas que compõem a área das Linguagens, no contexto da BNCC).

Incorporar as mídias e as tecnologias digitais no contexto da área da Linguagem e ou de qualquer outra não pode ser concebido como simples promoção de aprendizagem. Incorporar os dispositivos comunicacionais requer a utilização de forma que permita aos educandos construir conhecimentos para e com o uso desses dispositivos em contextos sociais, pessoais, profissionais e educativos. Desenvolver habilidades que qualifiquem os educandos a entender e fazer uso delas em sua vida

¹⁸ Gnosiológico em Freire (1986) é o movimento que ocorre entre o educador e educando, a didiscência, conceito que expressa o movimento inseparável entre educador e educando no processo de aprender-ensinar.

cotidiana é o principal desafio imposto às escolas. As tecnologias e as mídias por si sós, sua simples inserção nos espaços escolares, não são capazes de gerar transformações ou de contribuir para que os educandos consigam realizar essa transposição para sua vida fora da escola. Misturar as tecnologias com a educação “bancária” não significa inovação.

A mudança precisa ocorrer a partir da concepção de cultura adotada pela escola, pois o que realmente acontece no dia a dia das escolas, das salas de aulas e do envolvimento (ou não) dos estudantes serve de termômetro para informar ou desvelar como de fato a educação é concebida na instituição escolar. A simples disponibilidade de tecnologias não garante a transformação da educação; esse processo requer a interatividade, a aceitação e a motivação dos docentes para que compreendam e sintam a necessidade de transformação não somente via recursos, mas também via práticas pedagógicas, a fim de que sua visão e concepção de educação sejam transformadas tendo em vista a realidade de sua instituição e o contexto socioeducativo em que está inserida. Perceber que seu papel de docente mudou é a primeira etapa de um grande processo de transformação, assim como as atribuições dos docentes também se modificaram.

Compreender que novos cenários poderão ser adicionados aos processos de ensino e aprendizagem deverá ser percebido como processos de autonomia docente. Promover as transformações nas formas de fazer e a educação requer ainda que se ofereçam infraestrutura com dispositivos comunicacionais, apoio à manutenção desses dispositivos, assim como suporte de formação em serviço em consonância com as necessidades indicadas pelos docentes, conforme sua realidade imediata, considerando ainda a possibilidade de protagonismo e autonomia para as instituições em criar seus programas de formação continuada com o suporte financeiro e estrutural de políticas públicas para esse fim. Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 26) destaca que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formando”.

O autor nos chama atenção para a necessidade de abertura de espaços para que os docentes possam compartilhar seus saberes com seus pares em formações internas e que lhes oportunize tempos e espaços para se formar e formar o outro. Esse trabalho coletivo envolve cumplicidade, parceria, o que provoca o

enriquecimento pessoal, profissional, e o fortalecimento de vínculos afetivos e de aprendizagem. Promover as reflexões no interior da escola, onde os educadores terão oportunidades de participar das decisões de temas de formação, assim como serão copartícipes de sua própria formação. Esse engajamento docente serve de estímulo para que possam despertar em seus educandos o sentido de empoderamento e de autonomia.

3 CONCEPÇÕES E CRENÇAS DOCENTES: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS

Para Freire (2013, p. 109), a formação continuada fundada na análise das práticas docentes por meio do diálogo amplo, profundo e com envolvimento e participação ativa dos docentes a partir de sua realidade imediata, concreta, compreende o diálogo como “[...] o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”, pois não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão (p. 108). Ao valorizar o diálogo como processo formativo, concorda-se com Imbernón (2009) que as diversas iniciativas governamentais de formação surtem poucas mudanças teóricas, visto que são formações transmissivas e únicas para todas as realidades educacionais, desconsiderando-se os problemas vivenciados pelos docentes. Numa visão de processo formativo dialógico, parte-se das necessidades, realidades e dos saberes docentes, levando em conta seu potencial criador, reflexivo e preocupado em produzir mudanças em suas práticas para que seus educandos possam desenvolver-se criticamente com relação a si mesmos e ao mundo que os cerca.

Nesse viés, de acordo com o pensamento de Garcia (2007, p. 40-49), as pessoas orientam sua conduta a partir do conhecimento e das crenças que possuem, os quais começam a ser construídos antes e durante a formação docente. Ainda conforme o autor, esses conhecimentos e crenças impactam a maneira de ensinar do docente. Os professores desenvolvem suas concepções e crenças ao longo de sua trajetória acadêmica, fortalecendo-as em suas relações sociais, profissionais e pedagógicas com seus pares.

3.1 Concepções docentes na escola contemporânea

Até meados do século XX, a Educação Básica obrigatória era considerada igual para todos e tinha por fim preparar para o mercado de trabalho. Por sua vez, o Ensino Superior era destinado à elite e posteriormente aos dirigentes. A educação, portanto, era a responsável pela geração de profissionais para movimentar a economia do País. As reformas curriculares na formação docente das últimas décadas não aconteceram de forma a atender às demandas do mundo

contemporâneo. Há um descompasso entre as mudanças sociais e as reformas curriculares de formação docente. As funções docentes de transmissão de conhecimentos que pautavam a educação do século passado não atendem às expectativas dos estudantes do século XXI, tendo em vista o ritmo acelerado das tecnologias de comunicação e informação disponíveis.

Os contextos sociais condicionam a educação, visto que refletem o momento histórico vivido (IMBERNÓN, 2009). Melhor dizendo, o atual contexto requer novas formas de pensar, ver e fazer educação, assim como as funções da escola e dos professores. Esses novos tempos exigem profissionais da educação que estejam constantemente em processo de reconstrução de sua profissão. Imbernón (2009) fala em “redefinir a profissão docente e para isso é necessário que assumam novas competências profissionais que extrapolem a mera transmissão de conhecimentos”. A redefinição da profissão requer processos de “recapacitação” (DEMO, 2004) em que os professores tenham tempo e espaços para estudar, pesquisar, construir seu projeto pedagógico. Nas palavras de Imbernón (2009, p. 37):

O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituar o professor para ser o protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seus autoconceitos, sua consideração e seu *status* trabalhista e social.

Para as transformações que a contemporaneidade traz para a educação torna-se imperativo a redefinição das funções do profissional docente em sua realidade escolar e assim buscar formações que atendam a suas expectativas imediatas, contribuindo para sua emancipação profissional de forma a buscar respostas para suas demandas reais.

Freire (2018, p. 96) defende que a educação como forma de intervenção no mundo não pode acontecer desvinculada da realidade e precisa criar possibilidades para atuação consciente na sociedade. Portanto, é essencial o educador se adequar a esse novo perfil de aluno que a sociedade moderna requer. Imbernón (2009) esclarece que assumir uma prática docente diferenciada demanda uma prática pedagógica que provoque mudança e transformação. Contudo, essa mudança necessita de um docente que tenha autonomia e segurança para tomar decisões sobre sua prática profissional. O autor esclarece que a atuação profissional inovadora só será possível mediante processos formativos diferenciados que contribuam para sua emancipação profissional.

Nesse contexto, o professor precisa ser alguém que assuma uma prática pedagógica significativa, capaz de estruturar e reorganizar suas prioridades educacionais visando aprimorar a competência de aprender, ampliar sua convivência e sensibilidade para atuar com sucesso na formação do cidadão do futuro. Socializar esses saberes permite a criação de redes tecidas a partir das múltiplas vozes dos sujeitos, confirmando a importância do outro e de suas vivências nos percursos de formação, como fica evidente no papel das comunidades de atenção mútua (CLANDININ; CONNELLY, 2008), as quais se constituem pelo diálogo e pela colaboração. Privilegiar as narrativas como potências formativas e investigativas é reconhecer seu papel de anúncio e denúncia de práticas docentes.

É formação e (auto) formação dos envolvidos, é ação de investigação, e indagação pedagógica orientada para questionar o mundo escolar a partir da fala de quem o vive, por meio de relatos escritos pelos próprios atores sociais (SUÁREZ, 2017). Refletir sobre o aprender docente por meio de recordações de seu percurso de vida, de lembranças, sentimentos e subjetividades, é mergulhar no interior individual com intuito de suscitar questionamentos sobre o sentido da vida, das aprendizagens, das experiências e das reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um.

Ser docente implica processos permanentes de busca de conhecimentos, visto que vai se construindo o ser docente por meio de experiências, pela busca do conhecimento e da consciência profissional. Concebida por Garcia (2009, p. 8) como a profissão do conhecimento, uma vez que conhecimento e saber legitimam as funções docentes. O docente tem o “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. Por trabalhar com o conhecimento, é essencial que o educador alimente frequentemente seu próprio aprendizado.

3.2 Crenças docentes e desafios para adoção de metodologias pedagógicas inovadoras

Pensar a formação docente requer que se contemple na proposta de formação a reflexão sobre como os docentes constroem e reconstroem suas práticas pedagógicas, e esse conhecimento faz-se necessário, uma vez que os docentes precisam reconhecer suas crenças, conscientizando-se de que necessitam

exercer papel ativo como produtores de conhecimento, e não como meros transmissores de conhecimentos produzidos (ZEICHNER,1993). O autor esclarece ainda que a visão de formação docente como treinamento tem que ser superada e que aos docentes é fundamental o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões na condução das ações educacionais mediante objetivos prévia e cuidadosamente estabelecidos perante a realidade de aprendizagem de seus estudantes.

Para Dewey (1933) as crenças têm componentes afetivos que são resultados dos sentimentos e das avaliações afetivas de experiências vivenciadas. Nesse contexto, a crença tem um caráter dinâmico, assim como sua inter-relação com a construção do conhecimento, ou seja, as crenças são referências a todos os assuntos e temas que concebemos como verdadeiros ou os de que não dispomos conhecimento certo, mas que podem ser questionados.

Os processos formativos devem partir das reflexões acerca da presença das crenças nas metodologias adotadas e que estas contribuem para a construção da identidade docente num processo de reconhecimento de suas dificuldades e facilidades no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo de conscientização de suas crenças favorece sua reconstrução profissional, tornando-o mais crítico, ativo e consciente de suas funções e atribuições docentes. Fonseca (1999, p. 91-92) destaca a importância da reflexão docente, visto que: “[...] a tomada de consciência possibilita uma maior discussão e possível entendimento dos fatos e consequentemente o início de tentativas de modificação de alguns aspectos ligados à prática em sala de aula”.

Constituir-se docente implica processos permanentes de busca de conhecimentos, porquanto a construção profissional ocorre por meio de experiências. Pajares (1992, p. 309) conceitua crenças como:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, estratégia social.

As concepções que norteiam o trabalho educativo definem as tendências educacionais adotadas, assim como a compreensão de crenças, pressupostos e conhecimentos dos educadores são os principais fatores para a determinação do

que acreditam ser desejável no processo de condução da aprendizagem dos educandos. Logo, propor formações reflexivas sobre as crenças aproxima-se do que Barcelos (1999, p. 174) considera importante:

[...] investigando suas crenças, os professores estariam mais preparados para ouvir com mais compreensão as crenças de seus alunos, pois muitas vezes os professores já partem do pré-conceito de que as crenças dos alunos são errôneas e surpreendem-se ao perceberem que eles mesmos pensam de maneira semelhante.

Portanto, a construção da identidade docente ocorre durante a caminhada profissional, pessoal e de experiências sociais e culturais. É essa construção que define a forma como cada profissional ensina, ou seja, o docente ensina tendo por base o ser humano, daí a importância de sua consciência de identidade, pois é ela que possibilita ao educador entender o que é relevante em sua prática, quais conteúdos são necessários e indispensáveis para o aprendizado dos educandos.

Definir-se profissionalmente para si e para os outros é um processo longo e que precisa ser alimentado com formações permanentes. Concebido por Garcia (2009, p. 8) como a profissão do conhecimento, o conhecimento e o saber legitimam as funções do magistério. Ao educador é atribuído o “compromisso” de transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes. Por trabalhar com o conhecimento, é essencial que o educador alimente, frequentemente, seu próprio aprendizado. Diante disso, Barcelos (2006, p. 18) nos traz uma concepção sobre crenças:

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídos em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Na percepção da autora, as crenças docentes podem interferir na ação educativa, guiando as decisões a serem tomadas na condução do processo de aprendizagem. As crenças podem ser pessoais, pois estão relacionadas às individualidades de cada um e podem ser sociais, visto que são construídas nos processos de interação social. As crenças docentes interferem no fazer pedagógico à medida que interagem, interpretam e significam ou não a realidade. Nesse sentido, Zeichner (1993, p. 21) acredita que todos os professores têm uma teoria pessoal, informal, sobre docência, expressa como princípio da prática, ou seja, os docentes constroem suas teorias (crenças) e estas influenciam sua prática cotidiana.

Os docentes são confrontados frequentemente diante de suas responsabilidades, exigindo uma consciência crítica de reflexão e revisão permanente da forma que ensina. Alarcão (2012) nos alerta que dizer que o professor precisa ser reflexivo virou modismo, jargão, visto que há pouca compreensão acerca das ideias centrais. A autora destaca que “[...] ser reflexivo é muito mais do que escrever o que foi feito em sala”, o professor reflexivo:

É aquele que pensa no que faz que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha os interpreta e adapta a própria atuação a eles (ALARCÃO, 2012, p. 11).

Pensar sua prática requer a coragem de mudança, de acordo com a realidade vivenciada e os interesses e necessidades dos educandos, uma vez que os contextos educacionais se diferenciam até mesmo em uma sala de aula, pois existem diversidades entre os educandos e por isso a necessidade de análise do contexto para fazer uso de práticas pedagógicas diferenciadas a fim de contemplar as diferenças. Ser capaz de questionar seu trabalho requer a busca de entender as formas como cada aluno aprende e por que alguns não aprendem.

Os estudos sobre o professor reflexivo vêm ganhando destaque e se consolidando como mecanismos importantes no processo de formação docente. Iniciados com John Dewey (1952), acerca de como se relaciona o pensamento reflexivo no processo educativo, a concepção de Shön (1992) sobre educar e formação do professor como profissional reflexivo, as concepções de Zeichner (1993; 1998) a respeito da reflexão e prática da pesquisa na formação docente, as perspectivas de Nóvoa (1991) e Alarcão (2007) no que refere-se ao professor reflexivo e pesquisador na prática, consolidam a importância de que as reflexões sobre a prática pedagógica seja realizada do ponto de vista do trabalho do professor.

Esse movimento reflexivo envolve o reconhecimento do professor como um agente ativo nas formulações dos propósitos e finalidades de sua atuação profissional, assim como posicionar-se na função de lideranças das reformas educacionais necessárias.

Isso posto, podem-se definir crenças como formas de pensamento e conhecimento que os docentes constroem ao longo de sua vida, sobre a condução de suas práticas profissionais, as quais vão se fortalecendo, reformulando ou se

formando no decorrer de suas vidas, com base em suas vivências pessoais, coletivas e que interferem na mediação de suas práticas.

3.3 Contextualização da dialogia freireana

O educador Paulo Freire entende que o diálogo seria o grande mobilizador da aprendizagem, visto que a verdadeira práxis não se consegue sem a presença do diálogo, que necessita de amor ao mundo e aos seres humanos. O autor ressalta a importância da humildade, fé e esperança como alicerces do diálogo. Freire (1992, p. 90) menciona:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Por meio da palavra, do diálogo, o homem pronuncia o mundo, criando e recriando, formando e transformando em cooperação e colaboração da coletividade. Dessa forma, pelos agrupamentos culturais, o homem faz uso do diálogo para reconstruir coletiva e colaborativamente forma organizada e que possibilite aos sujeitos exercerem sua percepção e compreensão do mundo e dos seres. A transformação só é possível, mediante a comunicação.

Para Freire (1987, p. 70), o diálogo é uma exigência existencial, sem ele não é possível estabelecer relações solidárias, de compreensão e acolhimento das ideias e pensamentos do outro. O diálogo permite a convivência e a interação entre os sujeitos sociais. O dialogismo considera as vozes dos sujeitos no discurso, produzindo enunciados expressos pelas vozes humanas de forma verbal ou não verbal. Os interlocutores são sujeitos, e, ao emitirem enunciados e interagirem dialogicamente com os outros, vivem processos de aprendizagem constituindo-se e fortalecendo como sujeitos sociais e construindo relações dialógicas.

As relações dialógicas se constituem no encontro das vozes dos sujeitos, encontro da minha voz com a do outro. Esses encontros entre as vozes dos sujeitos, respeitando-os como legítimos nas interações, possibilitam a alteridade, que eu me coloque no lugar do outro e, assumindo esse lugar, possa me ver e ver o mundo que vem do olhar e da compreensão do outro. Somos seres inacabados e por isso existe

a necessidade de continuarmos aprendendo e nos formando e constituindo com sujeitos, pois precisamos (FREIRE, 1987, p. 80-81).

As relações dialógicas ocorrem via interação, em que os sujeitos estabelecem interações possíveis para o dialogismo. É da natureza humana a necessidade do outro, como forma de aprendizagem, visto que é por intermédio do outro que os seres humanos constroem e reconstroem suas percepções do mundo, dos outros e de si mesmos. É pelo olhar do outro, expresso pelo diálogo, que se pode compreender o mundo num processo permanente de aprendizagem. A percepção e a presença do olhar do outro criam possibilidades para que os sujeitos vivenciem os processos e passem a compreender o mundo, deixando-se influenciar pelas transformações que podem ocorrer nessas relações.

Para Freire, a formação continuada necessita ter como ponto de partida as práticas docentes pautadas pelo diálogo amplo, profundo e com participação ativa dos profissionais da instituição. Além de partirem da realidade imediata, concreta, as formações precisam conceber o diálogo como o encontro “[...] dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2013, p. 109), pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão” (p.108).

Um processo formativo, fundado no diálogo, revela relações respeitadas, de humildade, encontro e solidariedade entre os docentes. Denota uma relação horizontal de confiança, pois é uma exigência existencial, uma forma de percepção de que o mundo pode ser transformado, de que homens e mulheres podem ser geradores de esperança e onde todos os segmentos sociais são preparados para ações mediatizadas entre si. Portanto, os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais dos educandos são levados em consideração no momento em que se organizam os conteúdos e o currículo escolar como um todo.

Nessa relação horizontal, pode-se perceber a educação como o prolongamento dos projetos de cada ser humano, imbuídos de sentido, pois há a contribuição de todos e a liberdade para expressarem-se, discordarem, manifestarem-se e, assim, educarem-se em solidariedade na busca da transformação e modificação do mundo. Somente pelo diálogo é possível valorizar o saber de todos, é por meio dele que se conscientiza, liberta e transforma (FREIRE, 1987, p. 110).

Propor processos dialógicos nas formações de docentes a partir de suas necessidades reais, de suas concepções e crenças perante as metodologias pedagógicas inovadoras na educação básica, num processo contínuo das relações prática-teoria-prática, potencializando as escolas como espaços de reflexões críticas e problematizadoras das leituras de mundo dos sujeitos envolvidos, é premissa central da proposta aqui expressa. A capacidade dos docentes de refletir criticamente a partir de sua prática, no contexto de sua realidade educacional e no coletivo com seus pares em redes solidárias de significação, lutando em prol de uma causa comum. Não há como desprezar a sabedoria de Freire (1970, p. 93) de “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro e que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias, a serem consumidas pelos permutantes.

Os processos formativos baseados no diálogo abrem espaço para que os educadores possam compartilhar suas experiências profissionais em relações próximas e com profissionais que comungam de suas angústias, que vivenciam as mesmas realidades e que solidários buscam coletivamente novas formas de inserção dos educandos nos contextos educativos, assim como novas estratégias e metodologias que superem os processos de aprendizagem pautados pelo depósito de conhecimentos. Reconhecer-se inacabado, em constante construção, possibilitará que os educadores estejam permanentemente em busca de formação, “reformaço” e transformação.

Logo, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.28). No processo de ensino-aprendizagem, professor e alunos são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. Sendo assim, não há como desprezar a sabedoria de Freire (1996, p.12) de “quem forma se forma”. Essa educação problematizadora, humanista e crítica pautada por Freire pode ser construída no

compromisso entre as pessoas, que se efetiva pelo amor, pela humildade, pela fé nos homens, pela esperança, pelo pensar crítico, pela conscientização crítica da realidade. Na dialogia freireana, os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. Pelo diálogo, que é sempre comunicação, e por meio da palavra o homem pronuncia o mundo, criando e recriando, formando e transformando em cooperação e colaboração da coletividade.

Para Freire, o diálogo precisa ocorrer de forma “amorosa” e com os olhos e pensamentos de crenças, fé na vida, fé nos homens. É preciso acreditar no ser humano e em seu potencial transformador para que ocorra um diálogo frutífero, visto que pela soberba não é possível estabelecer um relacionamento sincero e verdadeiro. Há que se ter humildade para aceitar a opinião do outro e rever a sua, quando necessário.

O diálogo assim concebido contribui com os processos de formação continuada, uma vez que o profissional docente precisa perceber-se inacabado, em constante processo de busca por aprender, ensinar e refletir sua ação pedagógica. Como processo contínuo e de desenvolvimento ao longo da vida, a formação docente precisa ser uma ação transformadora dos sujeitos e da realidade.

A formação e a identidade docente têm sido debatidas incansavelmente nos últimos anos, entretanto a reflexividade¹⁹ ainda não se constitui plenamente como ferramenta pedagógica. É pelo reconhecimento de seu percurso e suas experiências que o sujeito se transforma, modifica e recicla seus saberes na busca da formação de sua identidade.

Diante disso, Freire (1996, p.31) salienta a vocação ontológica do homem cuja principal característica é ser capaz de ser sujeito das próprias ações. Em processos coletivos, ele articula, planeja e vislumbra novos caminhos, novas descobertas e novas possibilidades. Ele projeta, articula com o outro, planeja o

¹⁹ A reflexividade aqui expressa fundamenta-se em Freire (1996, p.44), o qual aborda em suas obras a reflexão como o movimento efetivado entre o fazer e o pensar e vice-versa. Freire associa a curiosidade aos processos reflexivos, visto que seu exercício contínuo proporciona ao professor atingir níveis de reflexão mais elaborados até alcançar a reflexão crítica, o que para Freire significa o objeto idealizado para promoção de uma educação dialógica que supere a educação bancária. O exercício da curiosidade epistemológica, fundada na rigorosidade metodológica, constrói o que Freire (1996, p.14) denomina de “pensar certo”, que se traduz na capacidade de exercer a reflexão crítica, superando uma ação educativa alheia à realidade do mundo e da vida.

futuro e divisa novos caminhos. Na descoberta de novas possibilidades, o homem constrói sua identidade e forma seus significados.

As propostas elencadas visam essencialmente desafiar educadores a viver um processo de formação continuada e permanente a partir da partilha e problematização coletiva, de experiências e memórias docentes. As formações são concebidas a partir do vivido nos cotidianos escolares, e do que cada docente vive são tecidos os diálogos, num processo de recorrer à teoria para compreender os diferentes modos e experiências do e com o outro, pensando as distintas possibilidades de entender o que vivemos.

A construção da identidade docente acontece durante a caminhada profissional e de experiências sociais, pessoais e culturais. Definir-se profissionalmente para si e para os outros é um processo longo e, se for alimentado com formações permanentes, vai se reconstruindo, evoluindo e consolidando o seu eu profissional. Nesse viés, de acordo com o pensamento de Garcia (2007, p. 40-49), as pessoas orientam sua conduta a partir do conhecimento e das crenças que possuem, os quais começam a ser construídos antes e durante a formação docente. Ainda segundo o autor, esses conhecimentos e crenças impactam a maneira de ensinar do docente. Os professores desenvolvem suas concepções e crenças no decorrer de sua trajetória acadêmica, fortalecendo-as em suas relações sociais, profissionais e pedagógicas com seus pares.

Numa visão de processo formativo dialógico, parte-se das necessidades, realidades e dos saberes docentes, considerando-se seu potencial criador, reflexivo e preocupado em produzir mudanças em suas práticas para que seus educandos possam desenvolver-se criticamente em relação a si mesmos e ao mundo que os cerca. Por se tratar de encontro dialógico, aberto à escuta e ao diálogo, é importante destacar que não somente os referenciais da autora, mas as influências teórico-práticas dos docentes, sujeitos da pesquisa que ao longo dos encontros trouxeram suas experiências e leituras, fundamentarão as reflexões durante os encontros formativos.

4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentados os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. A classificação da pesquisa, critérios utilizados para seleção dos participantes, referenciais teóricos, métodos de coleta de dados, instrumentos empregados na investigação e para a coleta de dados, o *lôcus* da pesquisa, encerrando com os procedimentos empregados para análise dos dados coletados.

4.1 Classificação da pesquisa

Optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com a concepção de Creswell (2014, p. 49), envolve mais atenção à natureza interpretativa da investigação, localizando a pesquisa no contexto social, político e cultural do pesquisador, assim como sua presença nos relatos apresentados. A pesquisa dessa natureza é conduzida no ambiente natural com foco nas perspectivas dos participantes, assim definida:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso das estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa de investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo, e análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas (CRESWELL, 2014, p. 49-50).

O ato de pesquisar parte do interesse do pesquisador por um problema ou tema, instigando sua curiosidade e sua inquietação. Esse problema ou tema ganha mais significado quando o pesquisador investiga o ambiente natural onde os participantes vivenciam o problema. Os instrumentos utilizados podem ser criados pelo pesquisador, com perguntas abertas e o uso de múltiplos métodos como forma de coleta de dados, como entrevistas, observações, narrativas, diálogos, documentos etc.

Nesse processo de pesquisa com enfoque qualitativo, o pesquisador mantém o foco nos significados que os participantes atribuem ou não ao tema pesquisado. Portanto, o plano inicial de pesquisa precisa ser flexível, uma vez que em todas as fases do processo podem ocorrer mudanças, visto que a ideia central

da pesquisa qualitativa é aprender sobre o problema (ou tema) com os participantes e assim adotar as melhores estratégias para obtenção dos dados (CRESWELL, 2014). O problema de pesquisa aqui pontuado revela o interesse da pesquisadora pela busca de conhecimento científico que reflita em sua prática. Retomamos o problema de pesquisa: “Quais crenças e concepções são implicadas na ação pedagógica de docentes da Educação Básica pública perante as Metodologias Pedagógicas Inovadoras”?

Compreender o significado que as pessoas dão as coisas e examinar como os participantes concebem as metodologias pedagógicas inovadoras e o papel de suas concepções e crenças configuram-se o foco de atenção desta pesquisa, a qual visa a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto com o tema ou problema.

Minayo (2008) relata que o método qualitativo busca “desvelar” processos sociais que são pouco conhecidos e pertencem a um grupo particular, com o objetivo final proporcionar a construção ou a revisão de novas abordagens, conceitos e categorias relacionados ao tema em estudo. Na pesquisa com enfoque qualitativo existem diferentes abordagens elencadas por Creswell (2014), como a fenomenologia, a teoria fundamentada, a etnografia, o estudo de caso e a pesquisa narrativa, a qual será utilizada neste estudo.

A abordagem de pesquisa narrativa “diz respeito ao fenômeno a ser estudado, como a narrativa de uma doença, ou pode ser o método utilizado no estudo, como os procedimentos de análise das histórias contadas” (CRESWELL, 2014, p. 68). A pesquisa narrativa visa à coleta de histórias de indivíduos a partir de suas experiências e pode emergir de um diálogo entre pesquisador e pesquisados. As narrativas tratam das experiências individuais e podem revelar as imagens e as concepções que os indivíduos pesquisados têm de si mesmos. Logo, o contexto em que os pesquisados estão inseridos torna-se importante para que a história seja contada, levando em consideração seu contexto social e cultural.

A coleta de dados da presente pesquisa será realizada a partir de um questionário para definição do perfil do grupo e posteriormente mediante encontros virtuais em que os pesquisados farão um relato de experiência considerada exitosa, para, em seguida, disponibilizar fontes de informação e aprendizagem sobre as metodologias pedagógicas inovadoras a fim de que possam repensar sua prática e,

a partir dessa reflexão, propor novas alternativas para uma educação que considere o mundo em que vivemos, as experiências dos educandos e dos docentes.

Nesse sentido, o estudo qualitativo, com os procedimentos para interpretação e dados simbólicos situados em um determinado contexto, de alguma forma expressa parte da realidade do indivíduo a respeito do que é verbalizado, tendo na outra parte os conteúdos a respeito do qual o pesquisado não verbalizou.

4.2 Sujeitos da pesquisa

A escola, lócus da pesquisa, está situada no Balneário Riviera,²⁰ em uma região onde há um grande número de casas de veraneio, entretanto o número de moradores fixos é significativo, visto que o Balneário possui infraestrutura, com posto de saúde, supermercados, farmácias, restaurantes, igrejas, pista de *skate*. O Centro de Educação Infantil e Escola Municipal dividem espaço físico, distantes apenas pelos muros que os separam. O prédio da escola foi construído num espaço físico de propriedade do município e a comunidade vem cobrando do poder público a construção de uma escola nova.

Os educandos que frequentam a organização escolar são oriundos de famílias de pescadores, comerciantes, funcionários públicos e caseiros, e a formação média dos pais é de Ensino Fundamental completo. São famílias com renda familiar de um salário mínimo. A escola possui cinco salas de aula, uma biblioteca que divide espaço com um depósito de materiais didáticos e equipamentos de informática para uso dos estudantes e professores. Tem sala da equipe gestora, sala de professores, sala da equipe pedagógica, todas construídas a partir de um aproveitamento de espaços (final de corredor), portanto são locais minúsculos, mas que atendem parcialmente às demandas desses segmentos. As equipes gestoras contam com o suporte dos agentes educacionais I, os quais

²⁰ O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição evidencia a construção coletiva e dialógica, em que a gestão democrática é assegurada pela atuação das instâncias colegiadas. Veiga (2007,p.13) enfatiza que o PPP tem dimensões pedagógicas e políticas, pois é responsável pela formação do aluno, cabendo à escola as definições de ações e propósitos educacionais. De acordo com a Deliberação do Conselho Estadual da Educação do Paraná (CEE-CP)02/2018, Capítulo III, arts. 10 e 11, o PPP é o principal instrumento para planejamento e avaliação da Instituição. Logo, ele “[...] define os rumos, intenções e processos pedagógicos e administrativos que serão utilizados para cumprir as metas, expectativas e objetivos propostos pela comunidade escolar e local” (PARANÁ, 2018, p. 7), portanto esse documento determina a identidade da escola e indica os caminhos da prática docente.

desenvolvem atividades na secretaria da escola e biblioteca, agentes educacionais II,²¹ com funções de limpeza e preparação da alimentação dos estudantes.

Com relação ao quadro de docentes, a escola apresenta os seguintes profissionais:

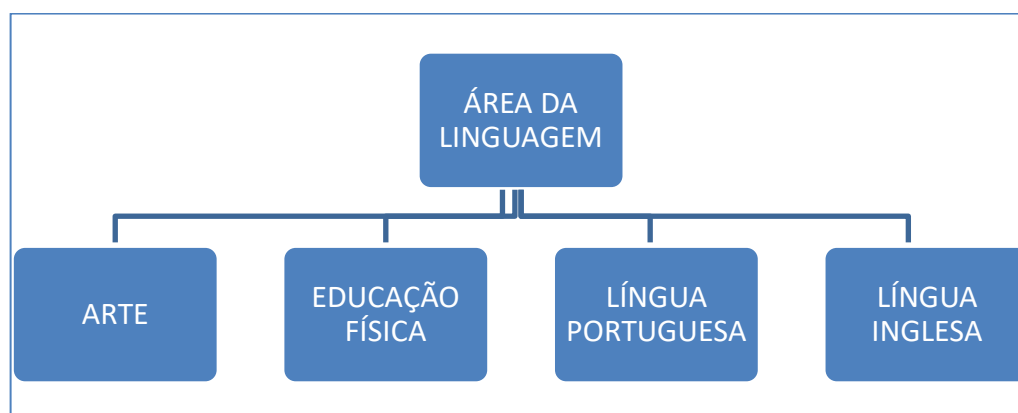
Quadro 1 –Profissionais da escola

DISCIPLINAS	PROFESSORES
Arte	1
Educação Física	1
Ensino Religioso	1
História	2
Geografia	2
Língua Portuguesa	4
Matemática	2
Língua Estrangeira Moderna – Inglês	3
Sala de Apoio a Aprendizagem – Matemática	1
Sala de Apoio a Aprendizagem – Língua Portuguesa	1

Fonte: A autora (2020).

Os professores convidados a participarem dos Encontros Dialógicos, durante sua hora-atividade, são os profissionais da área das Linguagens (conforme BNCC, Língua Portuguesa, Arte Educação Física e Língua Inglesa), constituindo o foco da pesquisa.

Quadro 2 – Área foco da pesquisa



Fonte: A autora (2020).

²¹ A nomenclatura Agentes Educacionais I e II é utilizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná aos funcionários que exercem as funções externas à sala de aula, como atendimento na secretaria da escola, biblioteca, laboratórios, pátios, portões, cozinhas e outros.

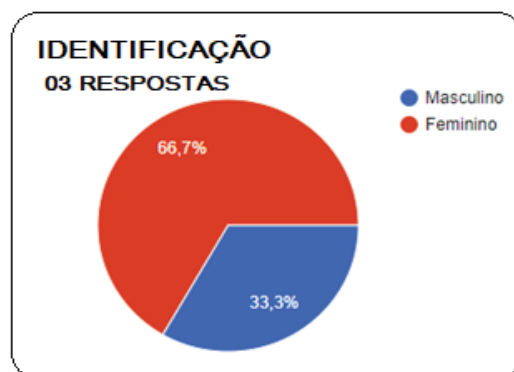
Por questões éticas e respeito aos educadores, todo o encaminhamento da pesquisa foi apresentado e os quatro participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de forma a assegurar a confiabilidade e a utilização de informações sem prejuízo das pessoas (BRASIL, 1996). Os participantes foram informados de que os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins pedagógicos e como meio de divulgação dos resultados. São profissionais da rede pública que atuam nos sextos anos do Ensino Fundamental no período vespertino, professores da área de Linguagens (conforme BNCC, Língua Portuguesa, Arte Educação Física e Língua Inglesa). Essa área foi escolhida, uma vez que:

[...] as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social (MEC, 2018).

A área de linguagem envolve uma diversidade de expressões, desde corporais, artísticas e linguísticas, e tem por finalidade auxiliar os estudantes a compreenderem seu dinamismo e processo contínuo de transformação.

Na sequência, apresentam-se trechos retirados das falas dos pesquisados, as quais não sofreram qualquer tipo de alteração ou adequação em sua transcrição. Como forma de preservar a identidade dos docentes, optou-se por nominá-los com o seguinte símbolo P1, P2 e P3 (Professor 1, 2 e 3). Inicialmente, apresenta-se o total dos participantes, por gênero:

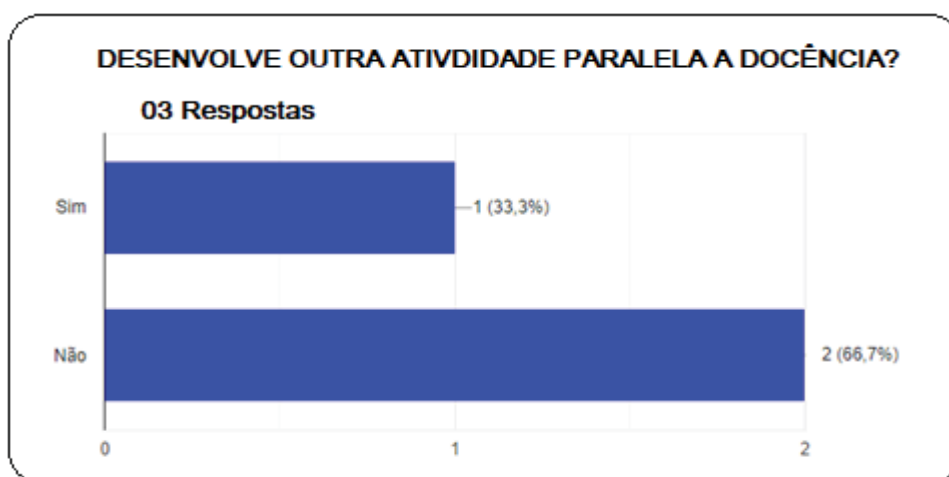
Gráfico 1 – Gênero dos participantes



Fonte: A autora (2020).

Nos contatos iniciais, cinco professores se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, contudo esse quadro se modificou pelo fato de uma das professoras ter saído de licença da Rede Estadual e a outra professora informou estar com problemas de saúde que a impediam de participar. Portanto, três docentes aceitaram fazer parte da pesquisa, sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino.

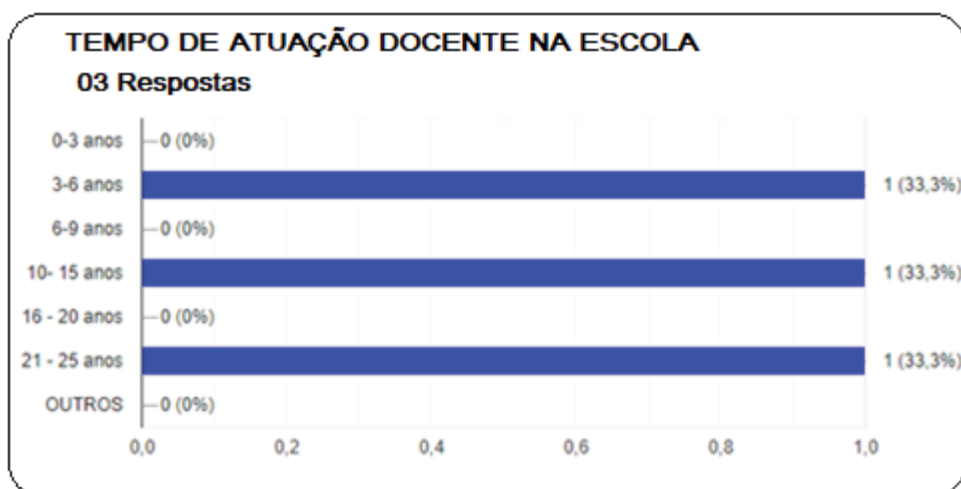
Gráfico 2 – Atividades paralelas à docência



Fonte: A autora (2020).

No tocante à formação dos docentes, os três têm Ensino Superior em sua área de atuação (Língua Portuguesa, Artes e Educação Física). Dois professores informaram ter pós-graduação em sua área de atuação *lato sensu* e um *stricto sensu* em educação. Os três professores são concursados pela Rede Estadual de Educação, atuando desde o Ensino Fundamental, Anos Iniciais, um professor, Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio. Apenas um professor desenvolve outras atividades, além da docência na Rede Estadual de Ensino.

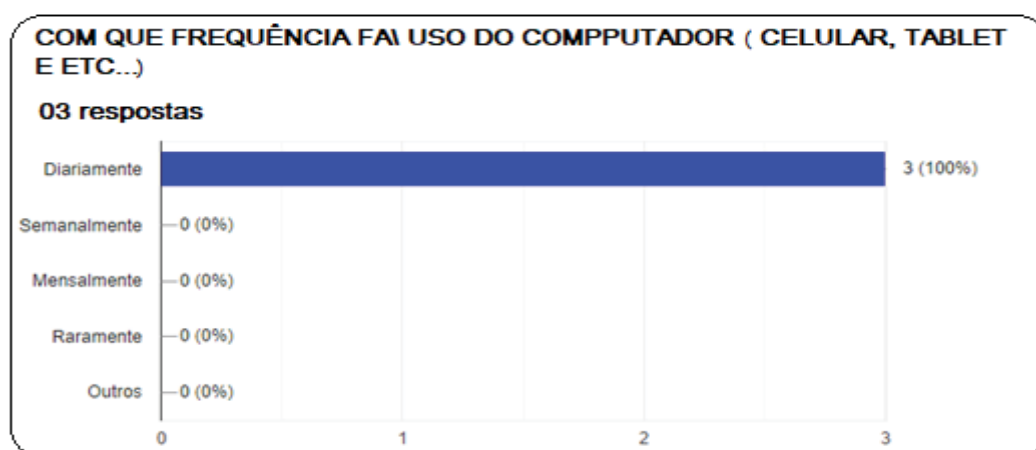
Gráfico 3 – Tempo de atuação docente



Fonte: A autora (2020).

Com relação ao tempo de atuação docente na educação pública, atuando tantos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, os professores informaram: um está na faixa de 3-6 anos, um na faixa de 10-15 anos e o último entre 21-25 anos. Outro aspecto abordado na pesquisa diz respeito à frequência do uso de dispositivos eletrônicos (celular, computador etc.). Quanto ao acesso à internet, os três professores informaram utilizá-la diariamente.

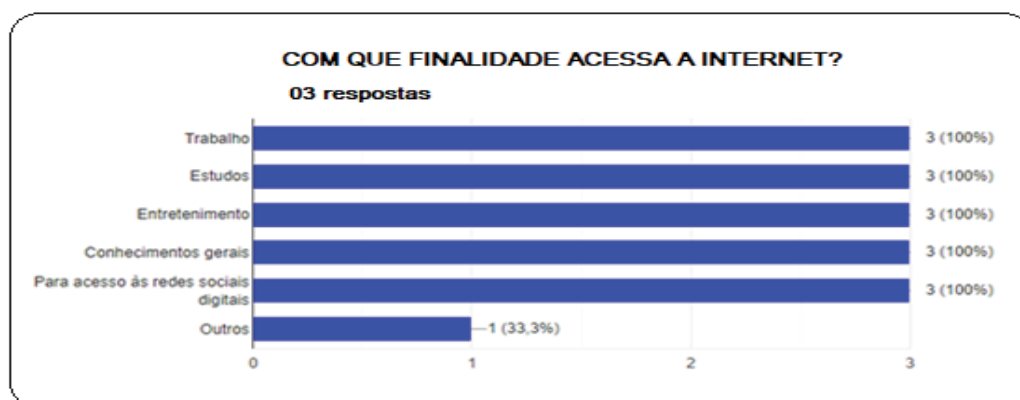
Gráfico 4 – Frequência de uso do computador e internet



Fonte: A autora (2020).

Acerca da finalidade de acesso à internet, os três professores disseram utilizá-la para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, estudar, entretenimento, conhecimentos gerais e acesso às redes sociais digitais. Importante destacar que somente um professor mencionou usar a internet para outras finalidades, as quais não foram questionadas nem informadas pelo docente.

Gráfico 5 – Finalidades de acesso à internet



Fonte: A autora (2020)

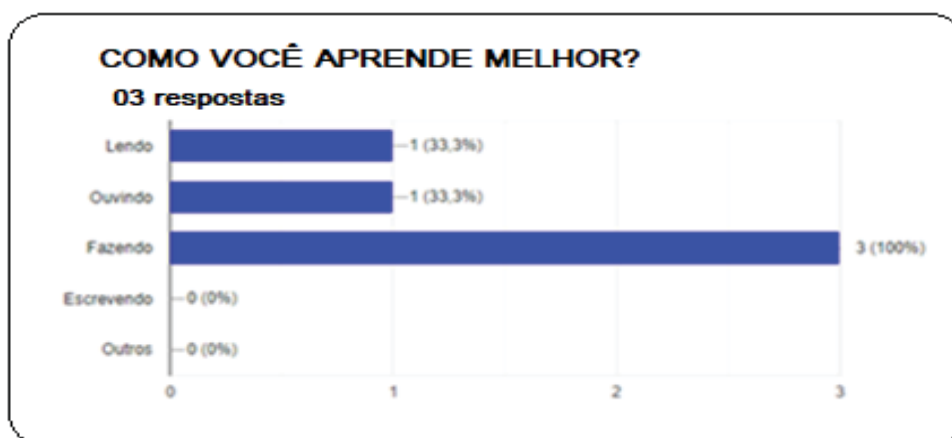
Na sociedade da informação e comunicação aos profissionais da educação é exigida sua atualização constantemente para que possam ser capazes de interagir, analisar e refletir criticamente sobre o uso das tecnologias e mídias digitais. A internet configura-se como um importante recurso que vem transformando as relações políticas, sociais, econômicas e educacionais. Como espaço de sociabilização, vem se mostrando um importante ambiente de apoio pedagógico com possibilidades de contribuir significativamente com os processos desenvolvidos pelos docentes. Pode-se perceber que os docentes participantes da pesquisa demonstram preocupação com sua atualização permanente, sem, contudo, descuidar de seu lazer e relações sociais. O trabalho foi informado como mobilizador para utilização da internet, visando acompanhar as transformações sociais, romper velhos paradigmas e avançar na apropriação de práticas inovadoras. A interatividade viabiliza a ampliação das comunicações, conexões e novas linguagens.

Sancho, Juana e Hernández-Hernández (2016, p. 8) destacam a importância de saber como os docentes “aprendem, se adaptam, reagem, se autorizam, se revelam ou se conformam quando transitam entre a posição de subordinação em que são colocados e a autoria que reivindica”. Portanto, entender como os docentes se constroem profissionalmente, como estruturam sua carreira profissional, tendo em vista a realidade da educação fundamentada em uma política de formação docente engessada, que cobra dos docentes o cumprimento de instruções e normativas pautadas pela hierarquia e pelo rigor positivista. Essa concepção aos longos dos anos vai fortalecendo as estruturas hierárquicas dominantes e minimizando cada vez mais a participação dos docentes em seus processos formativos. Na contramão desse pensamento, Freire (2018, p. 101) chama atenção, esclarecendo que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-lo. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, e o que escrevo e o que faço.

Assim, o exercício da docência vai além do domínio dos conteúdos. Ao professor é requisitado o domínio de conhecimentos relacionados ao ensinar, planejar e desenvolver ações pedagógicas capazes de proporcionar aos educandos a construção dos conhecimentos necessários para que vivam e atuem socialmente. Ao docente é esperado que, valorizando os saberes dos educandos, ao chegarem à escola, desenvolva suas funções com coerência, ética e responsabilidade social. Tendo em vista seu papel docente de mobilizador, incentivador para além do ensino dos conhecimentos científicos, trazer à tona debates sobre a realidade concreta dos estudantes, aproximando dos conteúdos curriculares as experiências sociais, a fim de estabelecer diálogos reflexivos acerca das políticas sociais e ideológicas da classe dominante, que tem evidente descaso com as classes menos favorecidas.

Gráfico 6 – Aprendizagem do professor



Fonte: A autora (2020).

Questionados sobre as maneiras como melhor aprendem, em consenso os professores informam que aprendem fazendo, seguindo, lendo e ouvindo. Importante destacar que unanimemente afirmam que aprendem pela prática, mas a escrita não é destacada como forma de aprendizagem. Isso posto, cabe a reflexão: saber ensinar é tão importante quanto saber aprender? As formas como cada

docente aprende influenciam sua prática pedagógica ou as vivências, advindas de sua trajetória discente, se sobrepõem à sua ação de ensinar?

Tardif (2000, p. 11) esclarece que o saber docente é conhecimento, competência, habilidades e atitudes e que envolve crenças, além de ser um saber plural, temporal, racional e heterogêneo. Para o autor, esses saberes são construídos ao longo de sua trajetória, sendo influenciados pela família, instituições de formação, colegas de profissão, currículos e a prática docente. Assim, Gatti (2010, p. 1335) nos alerta que:

A formação docente não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar as novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Nessa perspectiva, a formação de docentes não pode estar baseada na concepção transmissiva, visto que os docentes se constroem como profissionais a partir de sua vida social, sua caminhada acadêmica e vivências profissionais, de suas relações com o mundo e no mundo. Arroyo (2000) alinha-se com os autores, destacando que o professor organiza sua autoimagem por meio das vivências num processo contínuo de construções e desconstruções a partir das necessidades que sua atuação profissional requer.

Podemos considerar que, historicamente, a atividade docente foi pautada pela transmissão de conhecimentos inquestionáveis, contudo, com o decorrer do tempo e as mudanças pelas quais as sociedades vêm passando, só o domínio dos conteúdos não garantiu uma prática pedagógica adequada à construção do conhecimento.

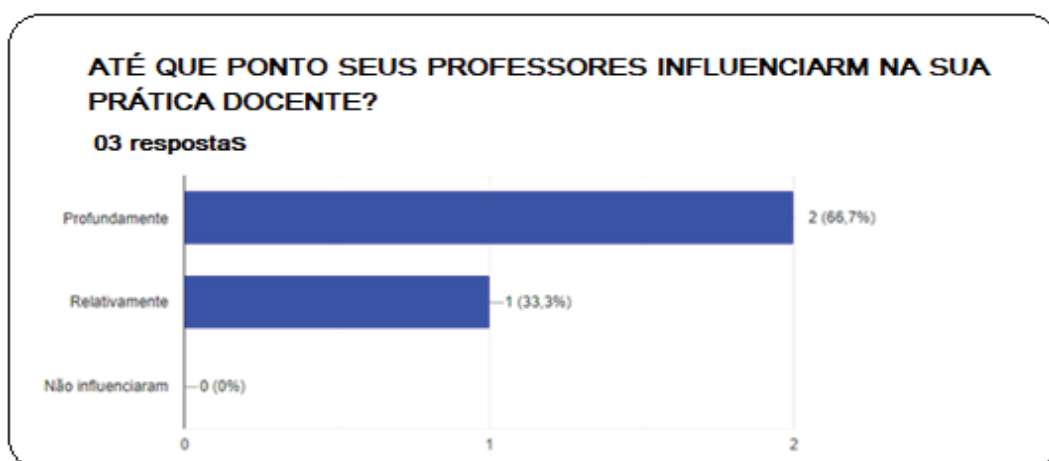
Os educandos do século XXI vivem em um mundo digital com uma imensa quantidade de informações disponíveis, novos padrões de comportamento, conduta e valores (SANCHO; JUANA; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2016, p. 11). Espera-se que os docentes percebam que suas atribuições também se reconfiguraram, que compreendam que o atual sistema educativo visa atender a economia do conhecimento e consequentemente tem-se a distribuição do conhecimento e informação, em vez da produção e distribuição de objetos (SANCHO; JUANA; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2016, p. 11). Os autores ainda questionam: “Como fazer a passagem de uma educação baseada no docente para a aprendizagem

centrada nos estudantes?” (p. 13). Por conseguinte, Freire (2018, p. 39) afirma que “ensinar certo exige reflexão crítica sobre a prática”, é essa reflexão que possibilitará a compreensão de si, pelo distanciamento da prática, e, assumindo a necessidade de mudança, colocar-se à disposição para tal.

Por vezes, as reformas educacionais no campo da formação de docentes são reproduções aprimoradas de outras reformas e geralmente os docentes não são consultados, visto que atuam em diversas escolas e com realidades diferentes. A falta de compromisso com a educação, por parte dos gestores públicos, impede-os de creditar aos docentes a incumbência de realizar as reformas que julgam pertinentes, visto que conhecem de perto a realidade educativa e as necessidades de mudança na educação e (IMBERNÓN, 2009, p.23).

As formações de docentes levam em consideração a necessidade de reestruturação de suas funções, objetivando [...] ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 36-37). Pensar a formação a partir da problematização da prática pedagógica transforma os espaços escolares em unidades básicas da mudança, desenvolvimento e melhoria. A “reconstrução da cultura escola” envolve essencialmente processos de transformar, reestruturar e aprender a construir uma cultura própria (IMBERNÓN, 2009, p. 50).

Gráfico 7 – Influência dos professores na prática docente



Fonte: A autora (2020).

Focar diretamente a maneira como os professores podem transformar suas experiências via reflexão é o principal desafio nas formações. Para Tardif (2000, p. 2018-2019) os professores se constroem:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

A forma como o docente foi formado ou como vivenciou sua trajetória reproduz práticas de seus antigos professores. Nesse aspecto, dois professores participantes da pesquisa afirmaram que foram profundamente influenciados por seus professores e o terceiro educador disse ter sido influenciado relativamente, isto é, teve influências.

A diversidade presente na escola angustia alguns professores, tendo em vista que a estrutura e a dinâmica de funcionamento das instituições nada mudaram em relação ao século passado. Confinados em caixas, com limitações para circulação nos espaços escolares e impossibilitados de argumentar, questionar ou não são ouvidos. Os estudantes que chegam às escolas convivem com uma grande diversidade de mídias digitais que facilitam a obtenção de informações e comunicação, porém deparam-se com um ambiente onde precisam ficar durante horas sentados, ouvindo e recebendo os conteúdos.

Nesse quadro desolador, encontramos professores com salas superlotadas, com estudantes que trazem consigo histórias pessoais e sociais e que geralmente não são consideradas, mesmo porque os docentes acumulam muitas aulas e com frequência não conseguem conhecer todos os alunos, pois atuam em duas ou três escolas. Esses jovens, muitas vezes, não se importam com os conteúdos escolares, uma vez que não são capazes de visualizar esses conhecimentos em seu dia a dia, ou esses conhecimentos são tão platônicos que não lhes despertam o interesse.

O cenário educacional é desanimador, contudo inúmeros professores permanecem firmes em seus propósitos, confiantes em suas práticas, que muitas vezes são vivências pessoais de sua caminhada escolar e que acreditam que têm impacto sobre seus alunos independentemente de embasamento teórico. Conscientes de sua importância para formação de seres críticos, autônomos, pensadores, os professores têm à sua disposição currículos preestabelecidos, oriundos de reformas educacionais, realizadas ao longo da história, com finalidades

alheias à qualidade da educação. As grandes reformas educacionais acontecem se há interesse dos governos, que organizam e implantam mudanças no sistema educacional visando aos objetivos da sociedade como instrumento de reprodução social e a “formação” de mão de obra que atenda aos propósitos das classes dominantes.

Nesse viés, compreender quais concepções sobre o conhecimento norteiam as práticas pedagógicas configura-se importante aspecto, pois, conforme o pensamento de Freire (1996, p. 25), os sujeitos constroem o conhecimento com base nas questões políticas, econômicas, sociais e culturais em que vivem. Essa construção ocorre via diálogo permanente entre todos os envolvidos e vai além dos aspectos cognitivos, uma vez que considera o ser humano biopsicossocial. Questionados sobre sua concepção do que é o conhecimento, os professores responderam:

P1 – É a práxis de um conteúdo, assunto ou campo de atuação.

P2 – É aprender, compreender algo, seja por meio da teoria ou da prática.

P3 – É a produção dos saberes acumulados ao longo da história.

Freire (2018, p. 2) nos alertava que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. Os conhecimentos precisam estar contextualizados, dado que os estudantes são parte de uma sociedade em transformação permanente. O docente, ao entrar na sala de aula, assume um compromisso com seus educandos, com a humanidade e consigo mesmo. Portanto, o papel essencial do professor é oportunizar aos educandos, por meio de sua dinâmica para abordar os conteúdos, o despertar, a curiosidade e o desejo de saber mais. Cabe ainda ao docente proporcionar um ambiente apropriado às aprendizagens necessárias para o bom desenvolvimento e convívio social e futuro profissional. O discurso adotado pelo docente deve retratar a realidade, demonstrar a teoria na prática, promover espaços para reflexão da realidade.

Partindo do pressuposto de “[...] que educar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, Freire (2018, p. 47) chama a atenção para o cuidado que os educadores precisam ter quanto à necessidade de assumir uma postura exigente e crítica para então

desenvolver uma prática contextualizada que coloque o educando como sujeito integral e concreto do processo. Nesse viés, os conhecimentos são construídos coletivamente e o educando vai ganhando confiança e ampliando seu repertório de forma a construir conhecimentos fundamentais para seu convívio social.

Na continuidade das reflexões, abriu-se espaço para que os docentes registrassem o que consideram essencial para os alunos em sua disciplina. Os participantes se manifestaram da seguinte forma:

Figura 4 – Saberes essenciais na área da Linguagem

NA SUA DISCIPLINA, O QUE VOCÊ CONSIDERA COMO ESSENCIAL PARA OS ALUNOS APRENDEREM?

03 Respostas

P1 A experiência prática artística (na apreciação, execução ou criação) sendo esta sustentada pela teoria e contexto histórico em questão.

P2 Considero essencial o envolvimento do aluno nas aulas e atividades, de forma que ele se sintam parte do processo ensino-aprendizagem.

P3 Compreender e respeitar as diferentes formas de movimento corporal, relacionado as com as diversas manifestação corporais presentes na sociedade.

Fonte: A autora (2020).

Os docentes participantes da pesquisa deixam claro em suas respostas que os conhecimentos essenciais para que os estudantes possam continuar seus estudos estão em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB9.394/1996, na Seção III, que trata do Ensino Fundamental em seu artigo 32, destacando que o objetivo dessa etapa de ensino é a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB, as crianças e os adolescentes precisam receber nas instituições educativas conhecimentos essenciais para que exerçam plenamente sua cidadania e que lhes possibilitem dar continuidade aos seus estudos. Ressalta-se

ainda a necessidade de que os tempos escolares sejam dedicados a contribuir com os estudantes no sentido de que adquiram autonomia e condições de fazer uso dos conhecimentos em suas diversas instâncias. Igualmente, espera-se que os estudantes concluam o Ensino Fundamental tendo desenvolvido sua capacidade de aprender continuamente e de compreender a importância dos valores sociais e humanos, bem como o fortalecimento das relações familiares e sociais.

Nesse processo de construção da educação brasileira, diversas reformas curriculares propostas tencionavam a homogeneização do ensino por parte de instâncias governamentais. Nesse contexto de reformas, a BNCC se estrutura em forma disciplinar e nasce com a promessa de dar qualidade à educação. Entretanto, após uma breve análise do contexto da criação da BNCC, pode-se perceber o jogo político e de interesses por parte de grandes corporações financeiras, produtores de equipamentos educacionais, organizações não governamentais e empresas internacionais. A defesa pela centralização de um currículo evidencia-se pela descrição de Macedo (2014, p. 1549):

[...] está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da qualidade torna-se seu esteio e sua garantia. A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando. Minhas questões agora são: que sentidos de educação estão sendo excluídos quando as BNCC significam educação de qualidade como aquela que pode ser avaliada? Ou o que o imaginário neoliberal exclui como educação sem qualidade?

A constituição de uma nova reforma da educação brasileira, por meio da BNCC, sob o pretexto de melhora na qualidade, vem recheada de intenções de controle sobre o que é ensinado. De outra forma, ficam evidentes as tentativas de manipulação da educação por órgãos privados, governamentais e não governamentais, porquanto interesses econômicos se sobrepõem, uma vez que esses órgãos privados em geral são proprietários de empresas que fornecem materiais e equipamentos aos órgãos públicos. Portanto, Libâneo (2005, p. 3) afirma que:

A escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal.

Por intermédio da educação espera-se que os estudantes se apropriem de saberes que lhes tragam autonomia para acessar os conteúdos necessários para resolver seus problemas sociais, construir sua dignidade, responsabilidade para agir no mundo a fim de crescerem pessoal e profissionalmente amparados por sua bagagem de experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória escolar e social. O desenvolvimento de um país está diretamente relacionado com a educação, pois, por meio dela, produz-se o conhecimento indispensável para a transformação social.

Figura 5 – Aceite para participar da pesquisa



O formulário, intitulado 'Autorização', contém o texto: 'Eu _____ RG _____ aceito participar da pesquisa em tela.' Abaixo do texto, indica-se '3 respostas'.

Fonte: A autora (2020).

Encerrando essa etapa que buscou traçar o perfil dos profissionais participantes, apresenta-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos três educadores que concordaram em participar do estudo, os quais não serão apresentados integralmente em respeito aos docentes.

4.3 Caminhos da pesquisa

O mundo vive uma multiplicidade de transformações que desafiam e encantam todos; os jovens chegam aos ambientes escolares carregados de informações, de história, a qual, na maioria das vezes, não é absorvida, explorada ou sequer compartilhada no contexto de aprendizagem. Essas vivências são tratadas como insípidas diante dos “conteúdos historicamente acumulados pela humanidade” e que precisam ser assimilados.

Na contramão desse pensamento, a pesquisa aqui apresentada percorre caminhos que valorizam as histórias e a trajetória dos docentes em seu processo de constituição do ser docente. A preocupação em buscar o conhecimento real motivou a organização de uma imersão no contexto educacional dos docentes em forma de diálogos (virtuais), reflexões e a procura incessante pela compreensão das funções docentes como mediação em oposição à transmissão.

Silva (2008, p. 14) afirma que “a pesquisa traz à luz o que está encoberto por alguma sombra”. Logo, assim como um garimpeiro que busca descobrir, revelar o fruto de seu trabalho, “o pesquisador seleciona e constrói o que vê, pois o pesquisador tem essa capacidade de percepção do que é relevante socialmente, do que é importante vir à tona ser iluminado” (SILVA, 2008, p. 15).

Os caminhos percorridos para a construção da pesquisa foram organizados com a seguinte estrutura: primeiro caminho: Revisão Sistemática de Literatura, em que se buscaram nas bases de dados fundamentações que justificassem e colaborassem com a pesquisa em tela; segundo caminho: propiciou-se o diálogo com os docentes, num formato de encontros dialógicos digitais, em que foi possível ouvir suas histórias e experiências, refletir coletivamente, pautados pelas teorias que tratam das metodologias pedagógicas inovadoras; terceiro e não último caminho: uma vez que a pesquisa viabilizou a abertura de espaços para continuidade dos diálogos, os docentes tiveram a possibilidade de narrar suas experiências e seus projetos futuros.

4.3.1 Primeiro caminho: revisão sistemática de literatura

A melhoria da qualidade das ações educativas torna-se objeto dos pesquisadores da educação que estudam constantemente o tema, tal qual pode ser verificado mediante busca sistemática em bancos de dados existentes nacional e internacionalmente. Essa busca requer a realizações de estudos de Revisões Sistemáticas (RS), objetivando identificar, captar e sintetizar as evidências científicas (EC), com intuito de fundamentar propostas pedagógicas consistentes, pautadas pelas referidas evidências e que deem conta de responder aos anseios dos educadores contemporâneos.

O estudo de RS visa identificar na literatura a existência de estudos que indiquem as crenças, concepções e perspectivas docentes que permeiam as práticas pedagógicas de docentes do Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública, que concerne à utilização ou não de metodologias pedagógicas inovadoras. Objetiva ainda elucidar pesquisas já desenvolvidas sobre o tema, configurando-se um fator importante, visto que permitirá a compreensão de quais questões ainda não pesquisadas ou que necessitam de maior aprofundamento. Identificar os estudos já desenvolvidos contribuirá com a pesquisa proposta, pois os

atuais modelos pedagógicos de ensino são pautados pela educação bancária (FREIRE, 2018, p. 27), em que as relações professor-aluno, nos diversos níveis de ensino, são marcadas pela narração-dissertação e o professor torna-se um provedor diário de conteúdo por meio da narração unilateral (FREIRE, 2018).

No contexto da abordagem bancária, o professor narra a realidade como algo inerte, distante dos ouvintes (educandos), e muitas vezes os temas compreendidos nessa narrativa unilateral não fazem conexão com as experiências e vivências dos estudantes (FREIRE, 2018, p. 27). Nessa perspectiva de educação, os saberes estão distantes das necessidades, expectativas e anseios dos educandos. Essa é sem dúvida uma marca significativa do mundo contemporâneo, fortemente impactado pela transição paradigmática de inovações, cujos pressupostos exigem práticas docentes mais dialógicas e que contribuam com os anseios dos educandos, porquanto são temas que os auxiliarão em suas atividades no mundo cotidiano, vivo, veloz, competitivo, desigual, estimulante e em permanente transformação.

Lemos (2003) ressalta a mobilidade tecnológica como uma grande característica da sociedade moderna. As mídias digitais ampliaram o volume de informações que chegam aos jovens, porém esse excesso de informações é marcado pela superficialidade destas. Melhor dizendo, os jovens são atraídos pelo brilho da tela e agilmente trocam mensagens, mesmo em deslocamento. Bauman (2011, p. 54) salienta que a capacidade de comunicação é ampliada, pois, “[...] Estando com o seu celular, você nunca está fora ou longe. Encontra-se sempre dentro, jamais em um lugar [...]”. O autor adverte para o fato de que os jovens, imersos nas mídias digitais e navegando pelo universo da superficialidade, cada vez menos demonstrarão interesse pelas interações humanas não virtuais.

Esses comportamentos dos jovens, perante os dispositivos digitais, requerem que as instituições educativas conheçam as especificidades dos meios digitais de comunicação e informação e os coloquem a serviço da educação das novas gerações. É essa interação que possibilitará a compreensão de como esses jovens se apropriam, interagem e percebem suas relações com as tecnologias.

As mídias digitais propiciaram a ampliação dos estudos e pesquisas para identificar e utilizar novas estratégias que viabilizem a integração e a implementação dessas tecnologias como novas possibilidades de ação docente. É urgente a necessidade de apropriação de metodologias mais dinâmicas, que considerem o ser

humano como único, e que os processos de aprendizagem aconteçam mediante interesses e conexões que os indivíduos estabelecem entre si, com os saberes e conhecimentos.

Para os autores Bacich e Moran (2018, p. 2), os processos de aprendizagem ocorrem constantemente e ao longo da vida:

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossas percepções, conhecimentos e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras.

Nesse viés, o aprendizado configura-se um processo que ocorre nas relações entre as pessoas e no enfrentamento das dificuldades que se apresentam na vida social, profissional e pessoal. É esse enfrentamento que amplia e contribui para a aprendizagem libertadora, crítica e autônoma em face das demandas sociais e pessoais. A aprendizagem é o resultado das relações entre os seres humanos e é no movimento interno e externo que as aprendizagens ativas se processam (BACICH; MORAN, 2018, p. 3).

O papel do educador não é o da mero transmissor de conteúdos; sua tarefa maior é “ensinar a pensar certo”, a fim de que os educandos tenham a possibilidade de intervir no mundo para conhecê-lo e, por conseguinte, produzir novos conhecimentos, transformando em velho o que era novo e com predisposição para ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 2018, p. 30).

Considerar os conhecimentos prévios dos educandos e partir deles para conduzir os processos de ensino-aprendizagem incentivam a autonomia do grupo e os aproximam do mundo real onde aprendem em atividades concretas, desafiadoras, fazendo com que as oportunidades de experimentação ocorram com mais naturalidade e simplicidade, visto que essas construções acontecem com os recursos de que se dispõem, tecnológicos ou improvisados.

Ensinar a pensar certo é um dever mais amplo e se estende a todos os envolvidos nos processos de aprendizagem, proporcionando aos educandos a criação de vínculos afetivos com a aprendizagem e, assim, a superação dos conhecimentos ingênuos, tipo de conhecimento que os imobiliza e os torna reféns de uma sociedade individualista e competitiva.

Num contexto de crescimento econômico, tecnológico e social, os debates acerca da necessidade de revisitar as práticas pedagógicas se acentuam e se reconfiguram, pautados por um novo modelo de sociedade, de seres humanos e de mundo. Essas novas concepções exigem delineamento nas concepções de currículo (o que aprender) e de pedagogia (como aprender). Reconfigurar as concepções de docência requer a transformação dos processos de aprendizagem, em que o modelo transmissivo seja suplantado por atividades de indagação discente, autorreflexão, dialogicidade e que considere os conhecimentos dos educandos (SANCHO; JUANA; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2016, p. 13).

É fundamental a consciência, por parte dos profissionais da educação, de se perceberem como seres em construção e, por esse motivo, seres ativos diante dos desafios impostos à educação e à docência, em especial. Os educadores precisam se ver como agentes ativos de seu processo de aprendizagem, de busca, de constatação para mudança e para sua intervenção docente como propositora de novas práticas educativas, visando ao envolvimento efetivo, reflexivo e proativo do educando.

O mundo não é. O mundo está sendo.

[...] Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*.

[...] Constatando nos tornamos capaz de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.

[...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas (FREIRE, 2018, p. 74-75).

Vivemos em constante contradição, o mundo gira e num instante deixa de ser o que era. As inovações tecnológicas invadem a vida das pessoas, seu trabalho, seu lazer, sua privacidade, sua intimidade. As escolas precisam abrir-se para o novo, reinventar-se e assim mudar os rumos da história, visto que só é possível mudá-la quando se toma ciência e se percebem suas fragilidades. No entanto, não basta percebê-las; requer-se coragem para modificá-las, provocar as mudanças necessárias e cabíveis.

As facilidades de acesso a informações e conteúdos essenciais à ação de educar precisam se estender às escolas e aos processos de formação continuada dos trabalhadores da educação. Não é possível mais que os docentes cruzem os

braços e assumam uma posição fatalista ou de imobilismos diante das realidades que batem à porta da escola. Esse contexto de mundo novo que invade as relações sociais e pessoais exige que a escola se posicione favoravelmente às inevitáveis mudanças. Ao docente incumbe-lhe a urgência em intervir, pois conhece seus estudantes, suas vivências, suas angústias e seus medos, e isso o capacita para contribuir com a formação do cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos.

Passamos a nos conhecer melhor quando reconhecemos fraquezas, medos, dores, para conseguir superar as limitações, temores e angústias. Cada ser humano tem sua estratégia para lidar com as situações de conflito, porém esse processo se simplifica quando se pode contar com o apoio e o estímulo de outros seres humanos. Os educadores vivem diariamente inúmeros desafios para despertar em seus educandos o desejo de aprender, no entanto o maior deles é fazê-los crer na importância da educação em suas vidas. São lutas diárias contra a inércia, a falta de objetivos, de perspectivas e de visualização de um futuro melhor.

Pensar a sociedade e a educação como processo constante de formação, transformação, em que os seres são sujeitos com condições de intervir, mudar e reconfigurar a realidade vivida, é condição essencial para estar, viver e agir no mundo.

Para atingir o objetivo proposto, a busca sistemática, procurou-se responder à seguinte pergunta: Quais crenças, perspectivas e concepções são implicadas na ausência ou apropriação de metodologias inovadoras utilizadas por docentes do Ensino Fundamental, Anos Finais, de uma escola pública?

A realização da pesquisa exigiu a organização de um roteiro de trabalho como forma de ordenar as buscas sistemáticas, as quais ficaram assim estruturadas:

Quadro 3– Roteiro de trabalho

1.	• Definição da questão de pesquisa
2.	• Definição de palavras-chave e operadores booleanos
3.	• Seleção das bases de dados e definição dos filtros e critérios de exclusão/inclusão
4.	• Buscas nas plataformas e registros dos resultados por base de dados

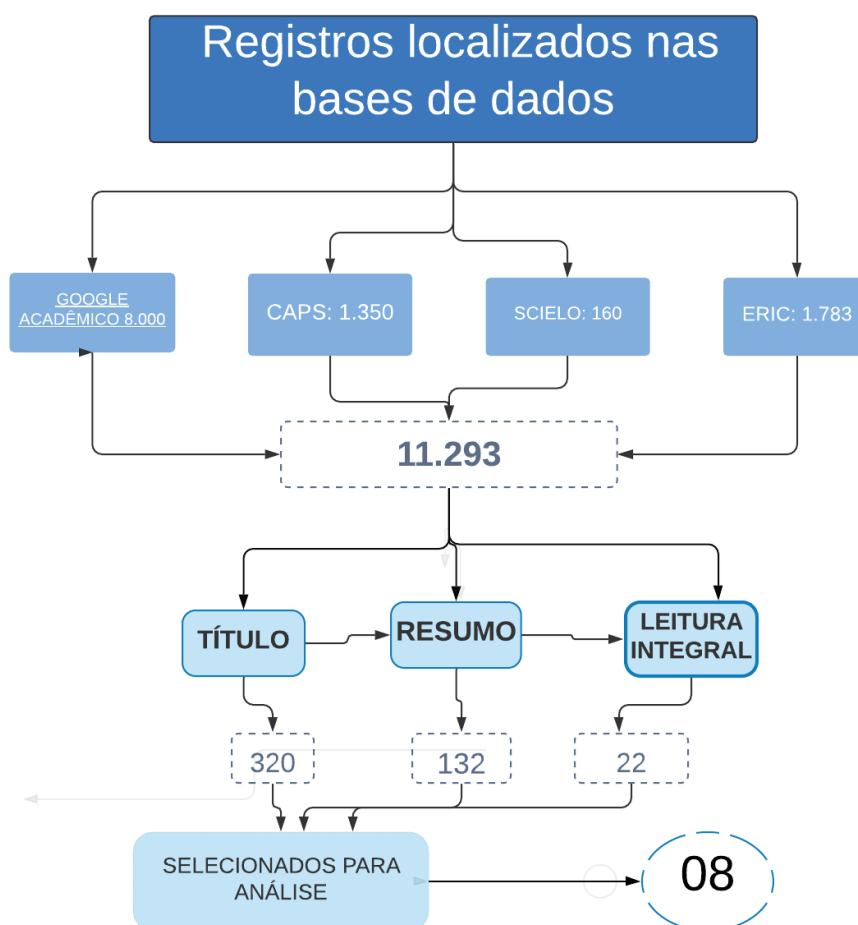
5.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos títulos, registro das quantidades e filtragem pelos critérios de inclusão e exclusão
6.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos resumos, registro das quantidades e filtragem pelos critérios de inclusão e exclusão
7.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos artigos na íntegra, registro das quantidades e filtragem pelos critérios de inclusão e exclusão.
8.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação dos artigos elegíveis
9.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos dados, escrita das conclusões da pesquisa

Fonte: A autora (2020).

Partindo do questionamento inicial da pesquisa, procedeu-se à busca por artigos e publicações nas bases de dados: SciELO, Eric, Google Acadêmico e banco de dados da Capes, que são indexadores de periódicos científicos publicados nacional e internacionalmente.

As equações de pesquisas foram criadas com apoio nos descritores de investigação, tendo sido utilizadas as seguintes equações na língua materna: (metodologias ativas AND formação docente), (metodologias inovadoras AND narrativas digitais), (metodologias ativasAND crenças docentes AND concepções), (metodologias inovadoras AND formações dialógicas)(Metodologiasativas AND dialogia); quando necessárias, em inglês: (active methodologies AND teacher training); (innovative methodologies AND digital narratives), (active methodologies AND teaching beliefs AND conceptions); (innovative methodologies AND dialogical training); (active methodologies AND dialogia).

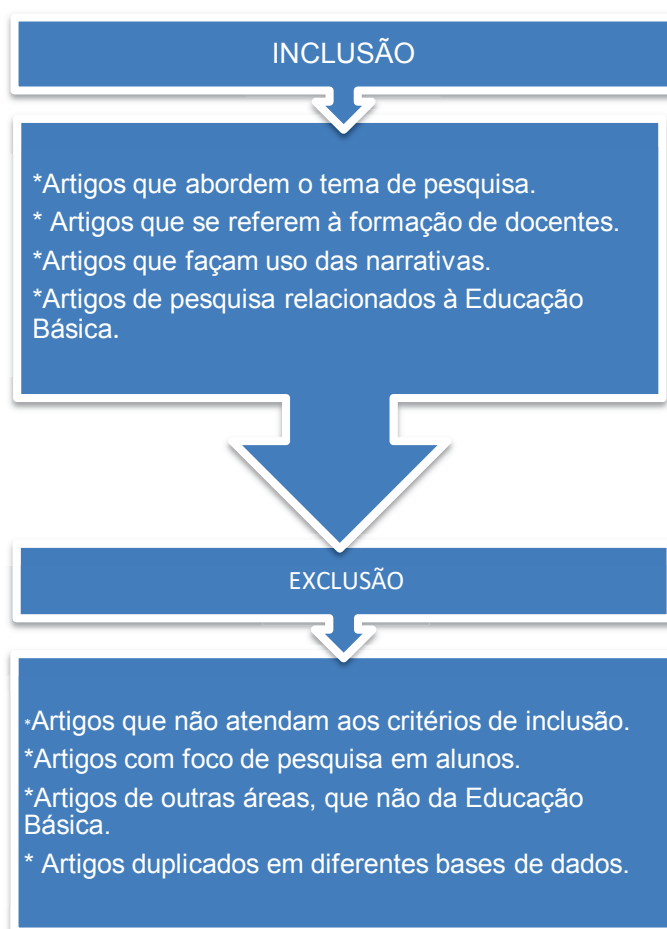
Figura 6 –Processos de refino dos artigos



Fonte: A autora (2020).

Uma vez definidos os descritores e os critérios de exclusão/inclusão, fez-se uso dos filtros disponíveis (ano, nível de ensino, idiomas etc.), utilizando-se um período específico, 2014-2019, seguido da leitura dos títulos, os quais foram empregados como critérios de inclusão/exclusão. O processo de leitura de títulos auxiliou na restrição de artigos para leitura do resumo, os quais foram selecionados com base nos critérios de inclusão e exclusão expostos na Figura 7.

Figura 7 –Critérios inclusão/exclusão



Fonte: A autora (2020).

Com a leitura dos resumos, obteve-se um mapeamento de artigos, totalizando-se, depois de analisados à luz dos critérios de inclusão e exclusão, 26 artigos para leitura integral. Após a leitura integral dos artigos, ainda com base nos critérios estabelecidos, excluíram-se 18 artigos por não atenderem aos requisitos determinados. Oito artigos foram examinados e listados para melhor evidenciar a busca.

A busca visava responder à pergunta de pesquisa: “Quais crenças, perspectivas e concepções são implicadas na ausência ou apropriação de metodologias inovadoras utilizadas por docentes do Ensino Fundamental, Anos Finais, de uma escola pública?”. Considerando os critérios de análise propostos, foi realizada uma síntese de cada artigo, buscando elementos que corroborassem a percepção da necessidade ou não de realização de estudos acerca da utilização ou não de metodologias inovadoras por professores da educação pública.

No banco de dados da SciELO,²² foram encontrados 160 artigos, e, depois de submetidos aos critérios de inclusão/exclusão, restaram quatro artigos para leitura integral. Dos artigos lidos integralmente somente um foi eleito para análise. A busca por elementos que conversassem com a temática da pesquisa foi realizada nos artigos, os quais foram sistematizados e podem ser analisados no quadro a seguir:

Quadro 4 –Marco teórico SciELO

Autor/Ano/ País	Título	Palavras-chave	Síntese
CORREA, D.M.; Colômbia 2019	Pacto Factual Digital. Instrumentação de tecnologias digitais na escola	Relações entre pesquisa e formação permanente de professores: o caminho necessário para a diversidade	O estudo procurou analisar a educação na Colômbia sob a perspectiva histórica e social de como a escola foi reconfigurada no âmbito das relações entre professores e alunos, assim como a natureza dos conhecimentos por meio do fenômeno educacional denominado Pacto Factual Digital, com a incorporação de novas tecnologias no espaço escolar.

Fonte: A autora (2020).

Nesse artigo, a autora Daniela Montaña Correa (2019), psicóloga da Universidade Externado da Colômbia, apresenta uma análise interpretativa do estudo realizado em uma escola no sul de Bogotá. A pesquisa buscava analisar o processo educacional com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação. De acordo com o texto, as tecnologias chegaram às escolas e foram instrumentalizadas, passando a fazer parte das práticas pedagógicas cotidianas, tendo em vista que sua inserção não demandou processos reflexivos para melhor apropriação.

²² A base de dados SciELO (Scientific Eletronic Library Online) trata-se de uma biblioteca eletrônica que disponibiliza artigos científicos e periódicos. Seu objetivo é o desenvolvimento de metodologia para preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato digital. Resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informações em Ciências da Saúde (Bireme) e conta com o apoio do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O artigo analisado relaciona-se ao tema deste estudo à medida que reconhece as dificuldades das instituições escolares de transformar suas práticas pedagógicas. Também é possível afirmar que o processo de mudança, em busca da qualidade da educação, e a construção de conhecimentos relacionam-se intimamente com os processos pedagógicos envolvendo teoria e prática.

Dando prosseguimento à pesquisa, no Google Acadêmico²³ foram encontrados 8.000 artigos que, submetidos aos filtros, resumiram-se em nove artigos lidos integralmente, dos quais dois foram selecionados para análise e sistematização, conforme se vê a seguir:

Quadro 5 –Marco teórico Google Acadêmico

Autor/Ano/ País	Título	Palavras-chave	Síntese
SOUZA, V.E.B.; VAZ DE MELLO, R.M.A. BRASIL 2019	Uma breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada	Políticas Públicas Educacionais; Formação Continuada; Banco Mundial	Tem por eixo a análise das políticas públicas educacionais no Brasil, sob o olhar da formação de professores, considerando-se a coletividade para construção.
GÜNZEL, R.E. et al.; Brasil 2019	Cirandar: as experiências relatadas nos diários de campo de formação docente	Rodas em Rede Temáticas; Formação Inicial e Continuada	Estudo a partir do local de trabalho dos professores, oportunizando espaços e tempos de reflexão, assim como valorizando seus saberes a partir dos relatos de experiências, registrados em diários de campos, fundamentando a pesquisa narrativa.

Fonte: A autora (2020).

O artigo “Uma breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada” foi publicado na *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* (RIAEE), Araraquara, no ano de 2019. As autoras, Valdirene Eliane Bailon de Souza (Universidade Federal de Viçosa – UFV), Viçosa/MG, Brasil; professora do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação– Pradime) e Rita Márcia Andrade Vaz de Mello (Universidade Federal de Viçosa – UFV, Viçosa/MG, Brasil), buscaram realizar a

²³ Google Acadêmico: configura-se em uma ferramenta que possibilita a localização de artigos, teses, dissertações e outras publicações de pesquisadores. Criado em 2004 como Google Scholar, em 2006 a plataforma ganhou a versão brasileira, passando a oferecer pesquisas também em língua portuguesa.

análise das políticas públicas voltadas para o tema em foco, assim como apontam as fragilidades da relação: Estado e sociedade, visto que grande parte das políticas públicas desenvolvidas configura-se como instrumentos de controle do Estado sobre a sociedade, sem um real interesse em desenvolver “formações docentes” democráticas e construídas a partir do coletivo das instituições, bem como das realidades locais.

Ainda no Google Acadêmico, o artigo “Cirandar: as experiências relatadas nos diários de campo de formação docente”, publicado no ano de 2019, apresenta as experiências do projeto realizado pela Universidade Federal do Rio Grande (UFRG), desenvolvido por professores e acadêmicos dos cursos de Licenciaturas da UFRG, com os professores da Rede de Educação Básica do Rio Grande. Esse coletivo valoriza os saberes docentes, pois parte dos relatos de experiências dos docentes envolvidos. O estudo foi pautado pela análise de diários de campos produzidos e fundamenta-se na pesquisa narrativa, em que os professores investigam temáticas de seu interesse.

O projeto Cirandar tem por objetivo a construção e o aperfeiçoamento de conhecimentos que auxiliem os participantes na compreensão e fundamentação teórica da organização do trabalho pedagógico, das metodologias de ensino e suas técnicas, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, das diferentes modalidades e níveis de ensino. As atividades ocorrem a distância, mediadas por cartas aos participantes, via correio eletrônico, e iniciam-se com um encontro presencial onde recebem cartas com orientações para ajudar a pensar na temática de estudo. Nesse encontro, ocorrem rodas de conversa, em que todos podem contribuir com ideias que contribuem com a escolha do tema de pesquisa, as quais são anotadas pelos mediadores. Ao longo do ano, os participantes, chamados de cirandeiros, analisam os temas surgidos durante os diálogos e realizam registros do desenvolvimento das atividades, suas ideias, pensamentos e dúvidas e são orientados pelos coordenadores por meio de cartas, as quais auxiliam no desenvolvimento do estudo e guiam para o cumprimento das tarefas e prazos.

Os estudos são sistematizados pelos participantes mediante um relato de experiências sobre seu tema. Os relatos são lidos em pares e, após, ocorre o diálogo por meio de cartas, em que podem sugerir, contribuir ou realizar apontamentos para que o autor possa refletir sua escrita e, se necessário, realizar a

reescrita. Findo o processo de escrita e análise dos relatos, os cirandeiros encerram os trabalhos com um encontro presencial para socialização dos estudos e entrega dos diários de campo. Posteriormente, os relatos passam por um processo de seleção para posterior publicação em livro.

Quadro 6 –Marco teórico Capes

Autor/Ano/ País	Título	Palavras-chave	Síntese
BERBEL, N.A.N. Brasil 2011	As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes	Metodologias ativas; Promoção da autonomia; Metodologia da problematização	Reflexão sobre os conceitos de metodologias ativas, com sugestões de alternativas metodológicas.
BERSCH, M.E. e SCHLEMMER, E. Brasil 2019	Formação continuada em contexto híbrido e multimodal; ressignificando práticas pedagógicas por meio de projetos de aprendizagem gamificados	Formação de professores; Projetos de aprendizagem Gamificados; Cultura escolar, hibridismo e multimodalidade	

Fonte: A autora (2020)

Na base de dados Capes foram localizados 1.350 artigos que, após a aplicação dos filtros, resumiram-se a quatro para leitura integral, dos quais somente dois foram selecionados para análise. O artigo selecionado, “As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes”, foi escrito por Neusi Aparecida Navas Berbel. A autora realiza uma reflexão pautada pela literatura em busca de estudos desenvolvidos para promoção da autonomia de alunos e as possibilidades pedagógicas para uso das metodologias ativas, como forma de promoção do conhecimento. O artigo traz uma discussão sobre o entendimento das metodologias ativas, sugere alternativas metodológicas e suas características com destaque, em especial para a metodologia da problematização com o arco de Maguerez, por seu potencial para contribuir com os processos de aprendizagem e autonomia dos educados.

Ainda na base de dados Capes, o último artigo selecionado, intitulado “Formação continuada em contexto híbrido e multimodal; ressignificando práticas pedagógicas por meio de projetos de aprendizagem gamificados”, publicado na

Revista Tempos e Espaços em Educação, autoria de Maria Elisabete Bersch, e Eliane Schlemmer. A proposta é de formação continuada de docentes em contexto híbrido e multimodal, bem como suas potencialidades de mobilização e ressignificação de práticas pedagógicas docentes envolvendo projetos de aprendizagem gamificados. Os participantes da pesquisa são professores da rede pública do município que se voluntariaram motivados pelo desafio de repensar práticas docentes pautadas pela proposição de projetos de aprendizagem gamificados.

A pesquisa realizada na base de dados Eric²⁴ resultou em 1.783 artigos, dos quais, após aplicação dos filtros, chegou-se ao número de cinco artigos lidos integralmente, sendo dois artigos escolhidos para análise.

O primeiro artigo, “Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireano”, apresenta a metodologia dos círculos dialógicos investigativo-formativos, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, da Universidade de Santa Maria, RS (UFSM), inspirada nos círculos da cultura de Freire e suas obras em diálogos com as obras de Josso (2004-2010). O principal objetivo era a compreensão da potencialidade dos círculos dialógicos como dispositivos de pesquisa e auto(trans)formação permanente com professores. Os autores apontam que a metodologia aplicada contribuiu significativamente para o processo de reflexão sobre sua práxis. Os participantes da pesquisa são acadêmicos de cursos de licenciatura da UFSM, que atuam na etapa do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos em seus estágios supervisionados.

²⁴ A plataforma Education Resource Information Center (Eric) é uma base de dados voltada especialmente para investigação em ciências da educação; é uma das bases mais antigas. Possui um vasto conjunto de recursos auxiliares para facilitar o processo de busca, entre eles: tutoriais de pesquisa, listas das revistas indexadas, orientações para submissões de artigos e outros.

Quadro 7 –Marco teórico Eric

Autor/Ano/ País	Título	Palavras-chave	Síntese
HENZ, C.I., et al. Brasil 2018	Círculos dialógicos investigativos-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireano	Círculos dialógicos investigativo-formativo; Auto(trans)formação permanente com professores; Pesquisa-formação	O artigo aborda a formação inicial de professores, cuja metodologia de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com enfoque hermenêutico, mediante análise documental e aplicação de entrevistas semiestruturadas e a proposição de círculos Dialógicos investigativos-formativos virtuais, a partir de temas geradores que emergiram das entrevistas
NARVÁEZ, N.C.D. Colômbia 2013	Autobiographies: a way to explore the beliefs of students and teachers in a teacher training program	Narrativas autobiográficas; Pesquisa qualitativa; Crenças dos alunos; Formação de professores	Objetiva descrever as contribuições das autobiografias como recursos valiosos na pesquisa qualitativa ao explorar crenças, o conhecimento pessoal e as mudanças das pessoas como resultado da experiência e do aprendizado.

Fonte: A autora (2020).

A busca sistemática proporcionou acesso a inúmeras pesquisas contribuindo para o exercício de reflexão acerca da importância da temática. À medida que se avançava na pesquisa, foi possível ampliar os horizontes, uma vez que as formações dialógicas são pouco utilizadas na Educação Básica. Ademais, revelou a necessidade de pesquisas e aprofundamento pedagógico nas metodologias inovadoras, porquanto tal prática mostrou-se eficaz em matéria de formação docente, expressa no artigo em que se pesquisaram temas geradores da prática cotidiana.

Pensar a prática docente possibilita ao professor distanciar-se de sua ação e assim pautar-se pela autorreflexão, narração e análise de sua prática. De forma dialógica, o debate reconhece cada coautor (participante) como construtor de conhecimento e portador de diferentes posicionamentos, propiciando a valorização das vivências individuais numa construção coletiva tendo como pressuposto o diálogo.

O segundo artigo selecionado, “Autobiographies: a way to explore the beliefs of students and teachers in a teacher training program” (Autobiografias: uma maneira de explorar as crenças de alunos e professores em um programa de treinamento de professores), foi publicado na Colômbia no ano de 2013. Os sujeitos

da pesquisa eram estudantes da Graduação em Inglês da referida universidade e escreveram suas histórias de aprendizagem no idioma Inglês. O estudo tinha por objetivo descrever as contribuições das autobiografias como recursos para exploração das crenças do conhecimento pessoal e as mudanças das pessoas como resultados de suas experiências.

Em tempos de sucateamento da educação, desvalorização profissional e avanço das tecnologias da comunicação e informação, fomentar processos formativos que partam da realidade, da angústia docente, é como dar voz aos educadores para que tenham a possibilidade de refletir, propor e promover sua própria formação em processos contínuos, coletivos, resultado de suas relações sociais e entre seus pares.

Além da análise dos processos formativos na educação, a busca sistemática possibilitou pensar que novas abordagens metodológicas se fazem necessárias não somente para o conhecimento do educando, mas também para o processo de conhecimento do próprio educador, no papel de educando em seu processo de busca de conhecimento pedagógico.

4.3.2 Segundo caminho: encontros formativos dialógicos

Nesta seção, será descrita a estrutura dos encontros formativos dialógicos. A proposta de formação continuada nasce da necessidade de rompimento com formações engessadas com intuito de “transmitir o conhecimento” ao docente sem considerar as individualidades de cada educador e do contexto em que desenvolve suas funções. É inspirada nos círculos da cultura de Paulo Freire (2014),²⁵ tendo em vista a necessidade de otimizar os tempos e os espaços possíveis para reflexão-investigação-ação. Oportunizar reflexões sobre as vivências e experiências de um

²⁵ Os círculos da cultura de Paulo Freire nasceram das experiências de alfabetização de adultos, na década de 1960, por professores da Universidade de Pernambuco, com o Movimento de Cultura Popular, coordenados por Paulo Freire. Lavradores de Angicos e Mossoró no Rio Grande do Norte foram alfabetizados a partir de sua realidade. O processo de alfabetização sugerido partia do pressuposto de que todas as pessoas são produtoras de cultura, alfabetizadas ou não. Desenvolveu-se uma proposta de alfabetização de adultos que parte do contexto vivido, da problematização que as palavras geradoras significam, atribuindo sentido e entendimento dos vocábulos, letras, sílabas e as palavras como leitura do mundo e leitura da palavra, considerando que “ninguém educa ninguém”, nem a si mesmo, mas educam-se entre si e mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1991, p. 15).

grupo de professores da área da Linguagem é valorizar o direito de cada um de dizer sua palavra e realizar a escuta sensível do outro.

Nessa perspectiva, busca-se resgatar e reinventar os círculos de cultura para a possibilidade de criação de processos – os encontros de pesquisa – auto(trans)formação, a fim de construir espaços-tempos, mediante o diálogo cooperativo e comprometido, que possibilitem a ação-reflexão-ação e a dialogicidade para a pesquisa em educação como auto(trans)formação permanente com professores. Considerando-se a dimensão da proposta, os círculos da cultura de Paulo Freire não poderiam ser replicados tal qual a epistemologia freireana. Nesse viés, a proposta de formação pensada para os momentos de hora-atividade do professor, configurou-se em Encontros Formativos Dialógicos, uma vez que a dimensão do trabalho proposto não se estabelece exatamente em círculos dialógicos.

Por se tratar de Encontros Dialógicos – abertos à escuta e ao diálogo –, é importante destacar que não somente os referenciais da autora serão privilegiados, mas também as influências práticas docentes, sujeitos da pesquisa, que, ao longo dos encontros, trarão suas experiências e leituras.

As propostas visam desafiar educadores a viver um processo de formação continuada e permanente, a partir da partilha e da problematização coletiva, considerando experiências e memórias docentes. As formações são concebidas levando em conta o vivido nos cotidianos escolares, e daí serão tecidos os diálogos num processo de recorrer à teoria para compreender os diferentes modos e experiências do e com o outro, pensando as distintas possibilidades de entender o que vivemos.

Socializar esses saberes permite a criação de redes tecidas a partir das múltiplas vozes dos sujeitos, confirmando a importância do outro e de suas vivências nos percursos de formação, bem como o papel das comunidades de atenção mútua (CLANDININ; CONNELLY, 2008), as quais se constituem pelo diálogo e pela colaboração. Privilegiar a narrativa como potencial formativo e investigativo é reconhecer seu papel de anúncio e denúncia de práticas docentes.

É formação e (auto)formação dos envolvidos, é ação de investigação, formação e indagação pedagógica orientada a questionar o mundo escolar a partir

da fala de quem o vive, por meio de relatos autografados (SUÁREZ, 2017). Refletir sobre o aprender docente por meio de recordações de seu percurso de vida, em que transbordam lembranças, sentimentos e subjetividades, é mergulhar no interior individual com intuito de suscitar questionamentos sobre o sentido da vida, das aprendizagens, das experiências e das reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um.

Nos dias atuais, muito se tem discutido a respeito de formação e identidade docente. Os cursos de licenciatura têm buscado repensar as práticas e metodologias formativas utilizadas no âmbito acadêmico, a fim de garantir uma formação significativa ao futuro professor. Nesse contexto, a reflexividade se constitui como ferramenta pedagógica. É pelo reconhecimento de seu percurso e suas experiências que o sujeito se transforma, modifica e recicla seus saberes na busca da formação de sua identidade. Gabriel (2011) realça dois tipos de formação: a formativa e a performativa. A primeira se trata da formação adquirida e comprovada por certificação (graduação); a segunda refere-se a diversas formas de experiências vividas ao longo da vida, pelos grupos referenciais (família, igreja, comunidade etc.). Nesse sentido, objetiva-se com os encontros:

- Investigar e participar do processo formativo dos docentes num processo de pesquisa-formação, com intuito viabilizar a reflexão, a análise e a interpretação das experiências formadoras.
- Analisar, a partir da escrita de si, como se desenvolve o processo de formação dos professores da Educação Básica, destacando as marcas, as resistências e as apropriações para adoção ou não de metodologias pedagógicas inovadoras.
- Entender como professores da Educação Básica lidam com o conhecimento específico e como planejam e ministram suas aulas.
- Verificar como os professores se apropriam de conceitos e como suas representações podem influenciar suas dificuldades de mudar certas práticas, principalmente aquelas relacionadas ao uso das metodologias pedagógicas inovadoras.

Ressignificar os processos formativos é preocupação constante, visto que se configura em um ato libertário para qualquer pessoa. Nesse viés, esta proposta

pretende contribuir com os processos formativos dos profissionais da educação no que tange aos aspectos de transmissão e apropriação dos saberes com o uso de metodologias pedagógicas inovadoras no contexto escolar.

Dar voz aos profissionais docentes é reconhecer suas experiências e possibilitar-lhes tempos e espaços para reflexão de sua prática. As influências recebidas ao longo da vida repercutem nos aspectos pessoais e profissionais, produzindo o caráter identitário da pessoa. Nóvoa (1988) preconiza que os processos formativos são processos individuais, de compreensão e tomada de consciência de suas experiências como elos formadores. A prática docente só é possível ser investigada a partir da realidade imediata em um processo de reflexão de suas próprias ações. Refletir propicia aos educadores a modificação de suas intervenções docentes. O docente se torna professor no decorrer de sua trajetória profissional, por isso a análise da identidade docente deve partir de todo o processo de constituição do ser docente.

Suárez (2017) apresenta a documentação narrativa como uma estratégia de trabalho colaborativo entre docentes e investigadores. A documentação narrativa tem por objetivo investigar as práticas pedagógicas de docentes a partir de sua experiência educativa. Essa concepção de processos individuais e colaborativos de formação por meio de questionamentos qualitativos do contexto escolar. Para compreensão desse dispositivo metodológico, algumas “orientações “precisam ser observadas durante seu processo”:

a) Geração e garantia de espaços para que docentes possam mergulhar e viver o processo da documentação narrativa de experiências pedagógicas, de preferência em seu espaço-tempo de trabalho na escola.

b) Negociação e escolha dos temas e/ou experiências a serem narradas.

c) Escrita e (re)escrita dos textos, por meio de processos de leitura e discussões colaborativas (duplas formadas para comentarem os textos entre si, durante o processo de produção, até que este seja considerado publicável).

d) Edição e revisão dos relatos produzidos, por meio de leituras e releituras próprias e de outros colaboradores, individuais ou coletivas, interpretação e compreensão, reflexões pedagógicas sobre as experiências narradas com consecutivas elaboração e comunicação “al docente autor de observaciones,

preguntas, sugerencias y comentarios”, escritos e orais, individuais e colaborativos, sobre o relato pedagógico em questão (SUÁREZ, 2017, p. 94).

A pesquisa-formação-ação preconiza que as narrativas são ferramentas de pesquisa-formação envolvendo análise e reflexão dos percursos (pessoal e profissional) e ações docentes (DELORY-MOMBERGER, 2014). Os saberes docentes devem ser âncoras para a investigação e intervenções em seu percurso docente:

A reflexão sobre a reflexão-na-ação reconstrói crítica e sistematicamente o conhecimento do professor, em nível conceitual, analítico e epistemológico, exigindo seu distanciamento para que ele melhor compreenda as relações que pôde estabelecer com o processo ensino-aprendizagem no espaço escolar, as características de sua ação e os processos vividos (GABRIEL, 2011, p. 73).

A reflexão sobre a ação docente exige o distanciamento para melhor compreensão dos processos vivenciados amparados pelas teorias, num processo de reflexão-na-ação (elaboração de estratégias e condutas a partir da vivência e estudos) e reflexão-sobre-a-ação (consolida-se na sensibilidade do professor em refletir sobre sua atuação e adequá-la à realidade dos educandos). A mudança nas práticas docentes só ocorre quando há mudança no pensamento, hábitos e atitudes docentes (CARBONELL, 2002, p. 20).

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 36).

Ao valorizar as experiências docentes, contribui-se com o desenvolvimento de futuros professores, críticos, reflexivos e com viés de orientador, curador, tutor, uma vez que nas experiências nascem os saberes tácitos, os quais auxiliarão na compreensão dos saberes formais construídos na academia. Ao se criarem situações em que os saberes tácitos dialogam com os saberes formais e vice-versa, proporcionam-se alternativas para as experiências-referências (experiências vivenciadas ao longo da trajetória formativa das pessoas, ex. reprovação) e pelos grupos-referências (estruturam nossa maneira de pensar e agir e são referências em nossa vida, como família). Em nossa trajetória de vida, as marcas deixadas em cada um impactam as escolhas, as atitudes e as tomadas de decisão, refletindo em nosso fazer docente. Freire (1996, p.32) nos chama a atenção para a necessidade de pesquisar para intervir: “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo

educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

A pesquisa pretende contribuir com a formação de docentes, valorizando as experiências pedagógicas, sua trajetória pessoal e profissional, por meio das narrativas docentes, de como suas representações podem influenciar suas práticas docentes, principalmente aquelas relacionadas à apropriação de metodologias pedagógicas inovadoras de docentes da Educação Básica.

Freitas (2007, p. 35) concebe que os seres humanos são seres socio-histórico-culturais, dialógicos, e por isso precisam de seus pares para estabelecerem interlocução. Os encontros foram organizados em etapas distintas denominadas Encontros Formativos Dialógicos, com a seguinte estrutura:

Quadro 8 –1.º Encontro Formativo Dialógico

Público-alvo	Professores de hora-atividade dos 6.º anos da área de Linguagens: <i>Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Educação Física</i>
Duração	4 horas
Objetivos da etapa	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar as etapas da pesquisa e convite para participação da pesquisa.- Esclarecer as etapas da pesquisa, assim como os Termos do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
Encaminhamento	Serão apresentados os passos do Projeto de Trabalho e os esclarecimentos acerca da pesquisa que será realizada, a leitura e a explicação do termo (TCLE), com abertura para perguntas e proposições e o convite para participação da pesquisa com o preenchimento da TCLE.
Objetos educacionais digitais	TCLEGoogle Formulário
Desenvolvimento	Apresentação da proposta de pesquisa e convite a participação. Anexo I – Convite para participação e roteiro do encaminhamento do trabalho. Observações: Duas horas desse encontro foram realizadas de forma presencial no início do ano letivo, durante a Semana Pedagógica; as demais horas foram retomadas via encontros virtuais, para prosseguir com os contatos.

Quadro 9 –2.º Encontro Formativo Dialógico

Público-Alvo	Professores de hora-atividade dos 6.º anos da área de Linguagens: <i>Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Educação Física</i>
Duração	3 horas
Objetivo da etapa	- Esclarecer dúvidas dos profissionais da escola a respeito da pesquisa e suas etapas.
Encaminhamento	Inicialmente, serão apresentados os passos do Projeto de Trabalho e os esclarecimentos acerca da pesquisa que será realizada.
Objetos educacionais digitais	Plataformas digitais
Desenvolvimento	O segundo encontro visa dirimir dúvidas que porventura surjam com o preenchimento do questionário do perfil do profissional, assim como fornecer maiores detalhes sobre a pesquisa. Anexo II – Roteiro da Entrevista.

Quadro 10 –3.º Encontro Formativo Dialógico

Público-alvo	Professores de hora-atividade dos 6.º anos da área de Linguagens: <i>Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Educação Física</i>
Duração	5 horas
Objetivos da etapa	- Dialogar sobre suas práticas pedagógicas e o que considera como metodologia inovadora. - Realizar relato de uma atividade pedagógica considerada exitosa por parte do professor.
Encaminhamento	Diagnóstico dos profissionais, diálogos para encaminhamento da narrativa de uma prática considerada pelo docente como exitosa e que acredite ter feito uso de metodologia inovadora.
Objetos educacionais digitais	Google doc. Relato de experiência
Desenvolvimento	O encontro visa ouvir os docentes com relação a suas práticas pedagógicas e como vêm construindo suas ações tendo em vista as transformações sociais e sua interferência na educação. Anexo III.

Quadro 11 –4.º Encontro Formativo Dialógico

Público-alvo	Professores de hora-atividade dos 6.º anos da área de Linguagens: <i>Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Educação Física</i>
Duração	10 horas
Objetivo da etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com os docentes refletindo sobre os desafios da educação na vida das pessoas. - Refletir sobre o papel do docente no processo ensino-aprendizagem e na construção de uma escola pública de qualidade.
Encaminhamento	Objetos educacionais digitais
Objetos educacionais digitais	Google Meet para interação e diálogos docentes.
Desenvolvimento	<p>Questões disparadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a temática proposta pelo filme? 2. Quais críticas você consegue identificar no filme? 3. Descreva as cenas que mais expressam as críticas identificadas acima. 4. Elabore a sua conclusão sobre a proposta do curta.

Quadro 12– 5.º Encontro Formativo Dialógico

Público-alvo	Professores de hora-atividade dos 6.º anos da área de Linguagens: <i>Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Educação Física</i>
Duração	35 horas
Objetivo da etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com os docentes refletindo sobre os desafios da educação na vida das pessoas. - Refletir sobre o papel do docente no processo ensino-aprendizagem e na construção de uma escola pública de qualidade. <p>Realizar a escuta ativa dos docentes.</p>
Encaminhamento	Objetos educacionais digitais Vídeo Educação Popular (RECID)
Objetos educacionais digitais	https://youtu.be/Rvq7D_zdwPk
Desenvolvimento	<p>O vídeo é disponibilizado com antecedência aos docentes para que possam assistir e analisar para posterior debate. O vídeo retrata a visão de Paulo Freire sobre educação. O vídeo foi o disparador para as reflexões coletivas.</p> <p>Questões disparadoras:</p> <p>Tendo por base o vídeo, gostaria de poder conhecer mais sobre o seu posicionamento prático-pedagógico perante a educação popular e suas principais características de mudança e transformação no contexto contemporâneo de ensino.</p>
Observações	Esses questionamentos foram levantados ao longo dos encontros, visto que os professores participantes já haviam tido contato com o material em processos formativos anteriores. Optou-se por não desenvolver as narrativas.

Findos os encontros dialógicos, os docentes foram convidados a realizarem as reflexões individuais, momento em que a pesquisa se encaminha para as narrativas *on-line*, as quais serão os próximos objetos de estudo.

4.3.3 *Terceiro caminho: narrativas on-line*

Desde os homens pré-históricos, a humanidade utiliza-se das narrativas para relatar suas histórias e experiências. Inicialmente, as narrativas eram orais e, posteriormente, o homem passou a realizar registros dos fatos em forma de pinturas nas cavernas. Essas pinturas contribuíram para construção da história dos povos, pois demonstravam as formas como caçavam, se locomoviam etc. Barthes (1987, p. 138) corrobora esse pensamento quando destaca que a narrativa está em todos os lugares, tempos e grupos sociais e que:

[...] a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa. Todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: a narrativa zomba da boa e da má literatura; internacional, trans-históricas, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida.

As narrativas fazem parte da história da humanidade e do cotidiano das pessoas, podendo ser comunicadas de forma escrita, verbal, em por meio de fotografias, quadros, desenhos e, mais recentemente, por meio digital. Narram-se histórias de vida, da humanidade, fatos históricos, tragédias, grandes feitos e também grandes descobertas científico-culturais, dado que as escritas científicas também se configuram em narrativas de descobertas, de análises e reflexões. Portanto, Clandinin e Connelly (2008, p. 477) entendem as investigações narrativas como formas de pensar e entender as experiências, utilizando-as como fenômeno de estudo.

Fomentar a reflexão, via narrativas, sobre suas práticas docentes significa valorizar a trajetória, assim como a teoria absorvida ao longo de suas jornadas formativas. Essas narrativas nos dão a noção do profissional que se constituiu. Os autores salientam ainda que as pesquisas narrativas se originam nas experiências de Dewey, as quais nos proporcionam subsídios para pensá-las além da “caixa-preta”, ou seja, além das experiências. As questões pessoais e sociais se

relacionam com passado, presente e futuro e assim situam a narrativa no transcurso do tempo, desvinculado de lugares.

Barcelos (1999, p. 146) ressalta que o “[...] interesse por pesquisas narrativas e histórias como instrumentos e como abordagem de pesquisa na análise de aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas vem crescendo no Brasil e no mundo”. Os seres humanos são narradores natos, e, de geração em geração relatam-se as histórias vividas, algumas vezes inconscientemente, reproduzindo o que seus pais e avós faziam e contavam em suas narrativas ouvidas em família. A educação passou a perceber as narrativas como metodologias importantes de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Para Clandinin e Connelly (1995, p. 20), a pesquisa narrativa configura-se em uma “forma de entender a experiência”, em um processo de colaboração recíproca entre pesquisador e pesquisado, em que a coleta de histórias subsidia para compreensão dos fenômenos de pesquisa.

[...] bastante fecundo e apropriado dos professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estritamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 29).

Na perspectiva dos referidos autores, investigar as vivências pedagógicas, recheadas de significado, marcadas pelo tempo, cenário e sujeitos, é campo fértil para compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Essas releituras via narrativas, das histórias docentes, são repletas de significados, contextos históricos, e justificam escolhas, estratégias e metodologias para o contexto. Os autores esclarecem que essas experiências passadas, marcadas de significação, sustentam e dão embasamento ao desenvolvimento profissional, suas escolhas, definindo suas práticas e concepções pedagógicas. Essas narrativas trazem à tona as razões pelas quais os docentes assumem determinadas posturas diante de uma sala de aula, tendo em vista sua caminhada na educação, quer seja como estudante ou como docente, subsidiando toda ação pedagógica, muitas vezes se estruturando em processos refletivos.

Labov e Waletzku (1967) foram os primeiros autores a relacionar as narrativas com as experiências dos indivíduos no mundo. De acordo com seus

estudos, a narrativa é definida como “método de recapitular experiências passadas, a partir da combinação da sequência verbal de cláusulas independentes, na exata sequência dos eventos que, de fato, ocorreu”. Ao realizar-se a análise das narrativas, é possível identificar o significado dos eventos narrados e, assim, conduzir as orientações e os estudos a partir dessa necessidade.

As críticas aos estudos de Labov e Waletzku (1967), no tocante às narrativas, apontaram que esse modelo era limitado, tendo em vista o caráter individual da narrativa sem considerar o distanciamento do contexto em que elas ocorreram, ou seja, as narrativas não acontecem espontaneamente em diálogos. Esses estudos preliminares abriram campo para novas propostas de utilização das narrativas como os estudos de Ochs (2001), em que se compreende que estas podem ser classificadas como gêneros textuais e atividade social. Como gênero textual, possuem estrutura textual, chamada de “enredo”, criando um repertório simbólico para expressar as experiências humanas, por exemplo, fofoca, relatos, declarações, relatórios, diários etc.). A simbologia dessas representações são atividades sociais e a concretização de processos cognitivos complexos. Como atividade social, as narrativas são dotadas de muitas vozes e com diversidade de tipos de linguagens. Essas múltiplas vozes sugerem que se podem incorporá-las em uma única voz, de forma a integrar-se ou não às outras vozes, em processos contínuos de influências uns sobre os outros.

Nesse viés, narrar significa construir experiências e envolve a reflexão sobre as ações a fim de trazer a experiência para o contexto social e psicológico. Os eventos narrativos podem ocorrer em forma de imagens, pinturas, esculturas e representações gráficas. As narrativas contribuem significativamente para o aprimoramento do desempenho emocional, memória coletiva, construção da identidade e, de forma mais ampla e geral, para a construção das culturas, uma vez que “[...] organizamos nossas experiências e nossa memória principalmente através das narrativas” (BRUNER, 1991, p. 14-21). As experiências narradas tornam públicas as vivências docentes e elas se constroem no diálogo, em que narradores e ouvintes cooperam com a construção da narrativa. Em outras palavras, os participantes e o pesquisador são coautores e coagentes na construção da pesquisa (TELLES, 2002, p.95).

As narrativas como prática discursiva emergem da interação “no” e “sobre” o trabalho, e os dados obtidos por meio de gravações ou escritas são transcritos para análise visando a compreensão e percepção dos sujeitos de pesquisa, acerca da experiência humana, em determinados tempo, espaço e contexto. O uso das narrativas na pesquisa recebeu grande contribuição do sociólogo alemão Schütz (2011, p. 210), o qual destaca a importância de se questionarem o desenvolvimento e os rumos que a vida individual das pessoas seguiu, considerando os caminhos percorridos. Portanto, as pesquisas narrativas não se resumem a reconstruir histórias de vida, e sim a compreender os contextos vividos, assim como as transformações geradas dos indivíduos (MUYLAERT *et al.*, 2014)

Para Creswell (2014, p. 68-69), a pesquisa narrativa apresenta-se de diversas formas e pode ser desenvolvida por meio de técnicas que se utilizam da reflexão e análise das histórias vividas. O autor esclarece que, para adotar esse tipo de pesquisa, é necessário organizá-la com ênfase em poucos indivíduos (um ou dois), realizando a coleta de dados por meio de histórias individuais. Clandinin e Connelly (2008) fazem uso de uma abordagem que emprega métodos fechados de condução do estudo, e seus trabalhos são referência para o campo de formação docente. Os autores definem a pesquisa narrativa como estratégias para entender as vivências dos sujeitos num processo dialógico entre pesquisador e pesquisado, aplicando-se uma metodologia de coleta de histórias referentes ao tema de pesquisa, em que o pesquisador encontrará elementos que o auxiliarão a compreender os fenômenos estudados. Os materiais colhidos precisam ampliar os horizontes do pesquisador, situando-o no contexto de vida de cada pesquisado. Os autores fundamentam suas obras em outros autores precursores do pensamento narrativo, entre eles Larrosa (2002, 2011 e 2013) e Dewey (1979).

As narrativas voltadas para a formação de docentes configuram-se em uma maneira de se chegar às experiências de fato importantes e significativas para os docentes e que imprimem as marcas pessoais do profissional que se tornou. Refletir sobre a prática possibilita ao profissional entrar em contato direto com suas predileções e com o porquê dos caminhos escolhidos. Reconhecer sua história, seu percurso formativo e de atuação mobiliza os docentes no sentido de se conscientizarem das falhas que observaram em sua formação, de não cometerem os mesmos erros com seus discentes. Há que pensar as narrativas para além de

momentos terapêuticos, tendo em vista seu caráter formativo. Sem dúvida que durante as reflexões a catarse é inevitável, mas não deve ser o objetivo central das narrativas. Garcia (1998, p. 23) compreende que é na prática docente que a teoria é confrontada com a realidade, portanto segundo o autor:

É no cotidiano de sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-o avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia a construção de novas explicações. Daí que as discussões teóricas são todo o tempo reportadas a prática alfabetizadora trazida pelas professoras, num processo que visa a recuperação da unidade dialética teoria e prática. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência.

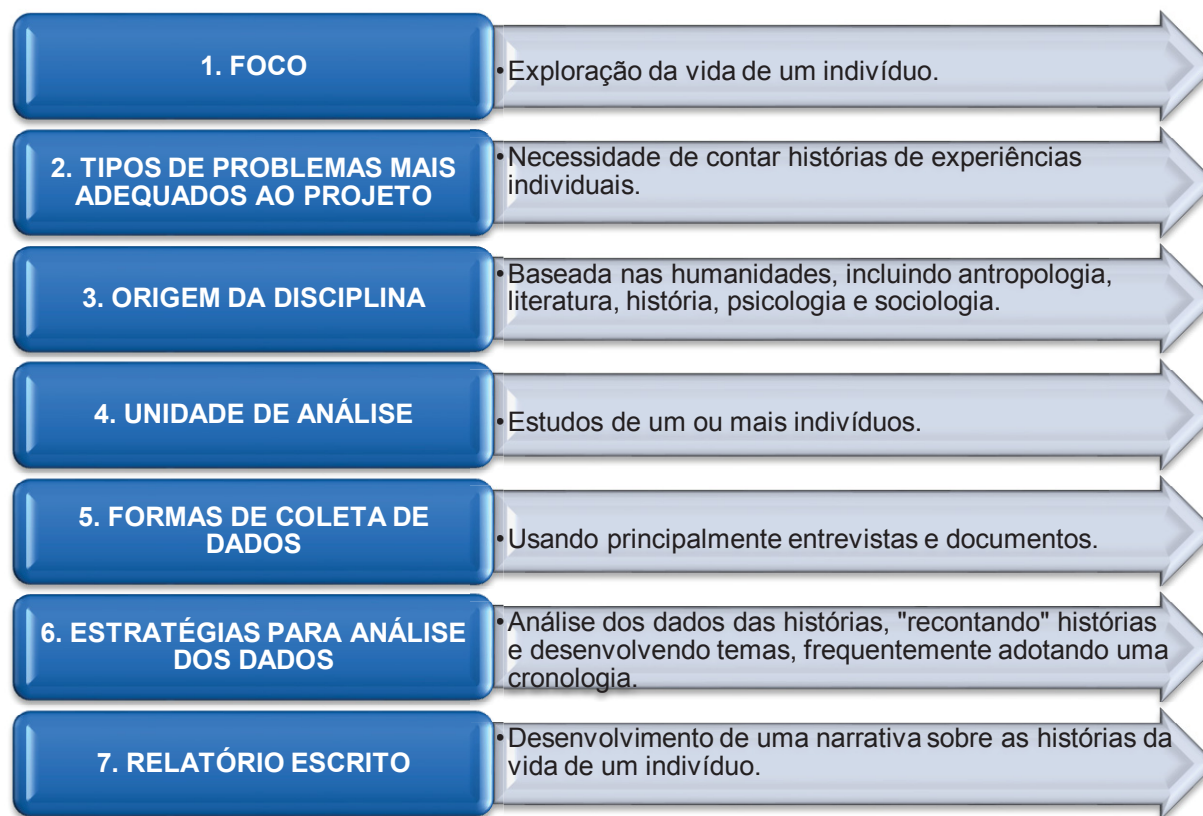
O autor nos chama a atenção para o fato de que a reflexão sobre a prática pedagógica desencadeia os processos de aquisição de conhecimentos, possibilitando a compreensão de aspectos que não lhes faziam sentido ou não estavam claros. Ao identificar esses fatos, os docentes passam a perceber que sua trajetória os conduziu ao Magistério. Falar de suas experiências, vivências, viabiliza uma imersão em seu interior. Os seres humanos são contadores de histórias por natureza e vivem vidas relatáveis. Nesse viés, para Clandinin e Connelly (1995, p. 11), o estudo da narrativa retrata a forma como os seres humanos vivem e se relacionam no mundo. E essas vivências se constituem em histórias em construção (vivência) e reconstrução (narrativas), pois, ao mesmo tempo que contam suas histórias (protagonistas), são também personagens delas e das de outros.

Pensar a formação docente a partir das histórias vividas é considerar as experiências como possibilidade de compreensão e interpretação do fazer pedagógico. Os registros das práticas docentes evidenciam suas abordagens, estratégias pedagógicas, concepções de conhecimento e avaliação, retratando as mudanças ocorridas ao longo de sua trajetória educativa. Para Clandinin e Connelly (1995, p. 11), fundamentados em Dewey (1979) as experiências docentes, as formas como ensinam e aprendem, suas concepções de sociedade, educação, conhecimento, se articulam significativamente, por isso a importância do estudo a partir das narrativas docentes. Ainda nesse contexto, elas são recursos valiosíssimos para comunicação dos saberes, visto que nesse processo narrativo os docentes refletem suas práticas significando-as segundo suas experiências.

Creswell (2014, p. 176) enfatiza que uma boa estrutura de narração é flexível, sem, contudo, deixar de privilegiar elementos essenciais do estudo

narrativo. O autor apresenta a estrutura geral de como organizar a pesquisa narrativa para análise dos resultados, expostos na Figura 8:

Figura 8 – Características da pesquisa narrativa



Fonte: Creswell (2014, p. 91).

A figura apresentada ilustra as principais características da Pesquisa Narrativa, as quais podem ser percebidas, fazer referência à exploração de histórias de vida, de experiência e de vivência dos indivíduos. Essa forma de pesquisa enfatiza a importância da caminhada pessoal e profissional para construção das identidades profissionais, de compreender os caminhos percorridos, os obstáculos e como foram superados, uma vez que estão intimamente ligados aos dados de sua trajetória de vida. Ao refletir sobre sua caminhada docente, é possível trazer à tona e passar a entender a construção de sua aprendizagem. Há que ter em mente que o estudo narrativo não é linear, não segue um padrão inflexível, ele sugere uma cronologia para o relato, como processo em que ocorrem avanços e retrocessos. Clandinin e Connelly (2008) dizem que os pesquisadores narrativos coletam e escrevem sobre experiências vividas e as pessoas são condutores dessas histórias. Nesse contexto, reconhecem que a tradição oral se fortalece quando

vinculada à escrita, pois as palavras “ganham vida” por meio da ação, e o narrado vai sendo construído a partir de partes previamente selecionadas.

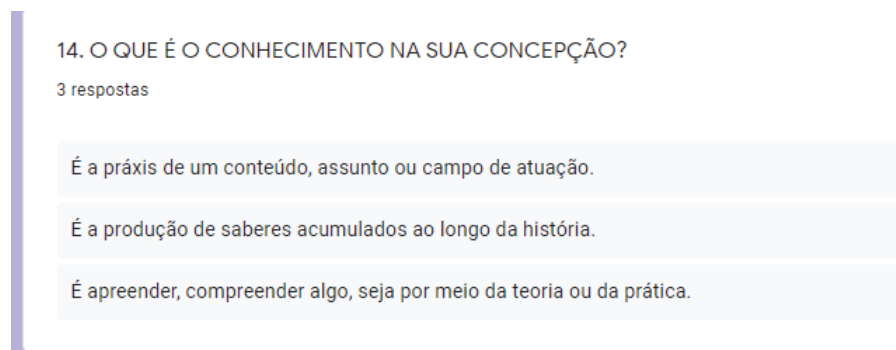
Conforme as palavras de Delory-Momberger(2012, p. 82), a narrativa é o ato de contar e revelar a forma pela qual as pessoas interpretam e concebem o que vivenciam. A narrativa é tecida mediante a relação com o outro, em virtude de sua flexibilidade, o que permite a reconstrução de suas histórias, segundo seu desejo, visto que é possível ocultar as questões que causam desconforto, acrescentando ou retirando, assim, fatos, numa tentativa de refazer a história de acordo com as novas possibilidades.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Considerando-se o agravamento da pandemia da Covid-19, a pesquisa precisou ser reconfigurada e optou-se por fazer uso de elementos disparadores dos diálogos, os quais aconteceriam via plataformas digitais. Inicialmente, solicitou-se que os docentes preenchessem um questionário com o objetivo de traçar o perfil do grupo e buscar conceitos básicos de cada um referente a sua concepção de *conhecimento*. Posteriormente, durante o encontro com os docentes, via plataforma, seguiu-se diálogo a respeito do questionamento, tendo como elemento disparador o vídeo de animação produzido pela Savannah College of Art and Design, da Georgia, Estados Unidos.²⁶ As reflexões propostas sobre o ensinar e o aprender²⁷ a partir da animação foram complementadas com as respostas dos professores sobre seu entendimento acerca de conhecimento.

- P1. É a práxis de um conteúdo, assunto ou campo de atuação.
- P2. É a produção de saberes acumulados ao longo da história.
- P3. É aprender, compreender algo, seja por meio da teoria ou da prática.

Figura 9 – Concepção dos docentes sobre conhecimento



Fonte: A autora (2020).

²⁶ Savannah College of Art and Design é uma faculdade particular de Arte e *Design*, localizada em Savannah, Estado americano da Georgia. Fundada em 1978, atualmente oferta bacharelados em artes, belas-artes e mestrados em arquitetura, artes, educação, belas-artes e *design* urbano, com capacidade para cerca de nove mil estudantes. Os cursos mais procurados são: *design* gráfico, animação, cinema e televisão, moda e fotografia. Disponível em: <https://www.scad.edu/>. Acesso em: 20 maio 2020.

²⁷ “Aprender a aprender”: o vídeo propõe-se a contribuir com as reflexões sobre os processos pedagógicos e seus reflexos na aprendizagem. A forma como se conduz o processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes tenham participação efetiva e onde o educador é um mediador dos processos, significando os conteúdos e possibilitando a autonomia do educando para despertar para o aprender, lançar desafios possíveis para os estudantes, refletir e contribuir para que eles também possam pensar as formas e estratégias para superar o senso comum. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI. Acesso em: 20 maio 2020.

Os conceitos apresentados pelos professores se aproximam da concepção de alguns autores, citados ao longo da pesquisa, como se pode perceber nas palavras de Freire (1987), por meio do clássico desenvolvido em *Pedagogia do oprimido*, em que detalha suas angústias, questionamentos e reflexões filosóficas acerca dos fundamentos e noções de educação com críticas à educação tradicional, por ele denominada “educação bancária”, uma vez que ao estudante cabe tão somente o papel de receptor do conhecimento, para seu armazenamento e posterior comprovação. Para Freire (1987, p. 33), o “conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com mundo e entre si”. Logo, o conhecimento é a resposta da interação dos sujeitos com os objetos de conhecimento, os quais se modificam e se ressignificam para os sujeitos.

Ainda nessa linha de pensamento, Freire (1987) destaca o papel do educador como vital para promover mudanças mediante suas interações e uso de práticas e estratégias didáticas interdisciplinares em processos interativos nos mais diversos temas, sem, contudo, perder de vista o contexto socioeconômico, político e natural dos educandos, tendo como pano de fundo a certeza de que, quando se ensina, há sempre alguém que aprenda.

Demo (2004, p. 15) segue a mesma linha reflexiva de Freire, salientando que [...] “aprendizagem é processo reconstrutivo, tipicamente de dentro para fora [...]”. O autor entende o conhecimento como algo que existe, mas que pode ser redefinido, reconstruído, a partir de cada uma das pessoas, ou seja, é preciso reconstruir os conhecimentos de forma reflexiva, interna, mas não isolada, tampouco unilateral, como é feito quando se “ministram aulas”. A educação implica a transformação do conhecimento tendo por base a percepção das condições sociais, culturais e econômicas dos alunos e suas famílias, assim como seu contexto, num processo de constante estímulo à curiosidade, à investigação, ao prazer de buscar, pesquisar e aprender.

Ancorados em Freire (1987), podemos afirmar que é pela educação que se constrói conhecimento, adquirem-se informações, base de sustentação para as transformações de comportamentos individuais em prol do coletivo, daí a importância de investir em conhecimento para efetivação de mudanças desejadas na sociedade:

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem a tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 2007, p. 22).

Partindo das afirmações de Freire, pode-se perceber o papel da escola como espaço e tempo de reflexão crítica e permanente, sobre a realidade, as aprendizagens, viabilizando a superação dos obstáculos, de qualquer natureza, impostos pela sociedade. Ainda em Freire (2007), o conhecimento como processo transforma o que se conhece, assim como os sujeitos desse processo. O autor entende o processo cognitivo como um processo dialógico e que a educação é um meio de opressão ou libertação, dependendo da forma como é usada e como é compreendida. Assim como Dewey, Freire acredita na aprendizagem como um processo em que o aprendiz é desafiado a refletir e a buscar soluções para os problemas que lhe despertem o interesse e/ou para satisfazer seus desejos. Freire manifesta-se frequentemente em suas obras, salientando que os processos de ensinar e aprender para além da sala de aula (físicas ou virtuais) envolvem emoção, desejo, experiências, exemplos e empenho. E o papel do professor nesse processo é o de quem cria situações de aprendizagem que contribuam com as reflexões dos educandos, colocando-se como desafiadora serem transpostas.

O conhecimento revela-se por meio das indagações, do diálogo entre seres humanos que creem na humanidade, no ser humano e por isso permanecem esperançosos no mundo, com o mundo e entre si. A escola nesse contexto tem como papel central mobilizar os estudantes ao aprendizado por intermédio do docente em situações que os insiram no mundo, para agirem, transformando e construindo novos saberes e fazeres. Nesse sentido, o conhecimento precisa transformar os estudantes, os professores e o próprio conhecimento, e, para que isso seja possível, é necessário repensar o papel do professor, de simples profissional responsável por dar aulas para o profissional que estabelece relações dialógicas de ensino e aprendizagem, pois, ao ensinar, também aprende. Portanto, sua função é instigar o estudante pelo prazer de democrática e afetivamente aprender e ter liberdade para se expressar, a fim de contribuir com esse processo reflexivo.

O vídeo “Aprender a Aprender” foi utilizado como propulsor das reflexões sobre os processos pedagógicos e seus reflexos na aprendizagem, reforçando o

que vem se decorrendo ao longo da dissertação, no sentido de que o educador deve motivar seus estudantes para que parta deles o desejo pela aprendizagem, cabendo ao educador o papel de mediador dos processos desenvolvidos com os estudantes, uma vez que estes precisam querer aprender. Eis o grande desafio dos educadores, de passar de profissionais que dão aulas para líderes que conduzem os educandos pelos caminhos, pela busca do saber, a fim de acompanhar subsidiando o aprendiz na superação de suas dificuldades e alimentando sua curiosidade para apreender de forma autônoma e empoderada. O vídeo evidencia também que aprender está presente em todas as relações, e que o mais importante é começar a aprender a aprender em nossas inter-relações para que possamos ser capazes de nos reinventar, autodesenvolver e que os líderes (educadores) são os principais responsáveis por essa efetivação do aprender, e que aprender não precisa gerar sofrimento, pode ocorrer ludicamente, permeado por bons sentimentos, especialmente o amor.

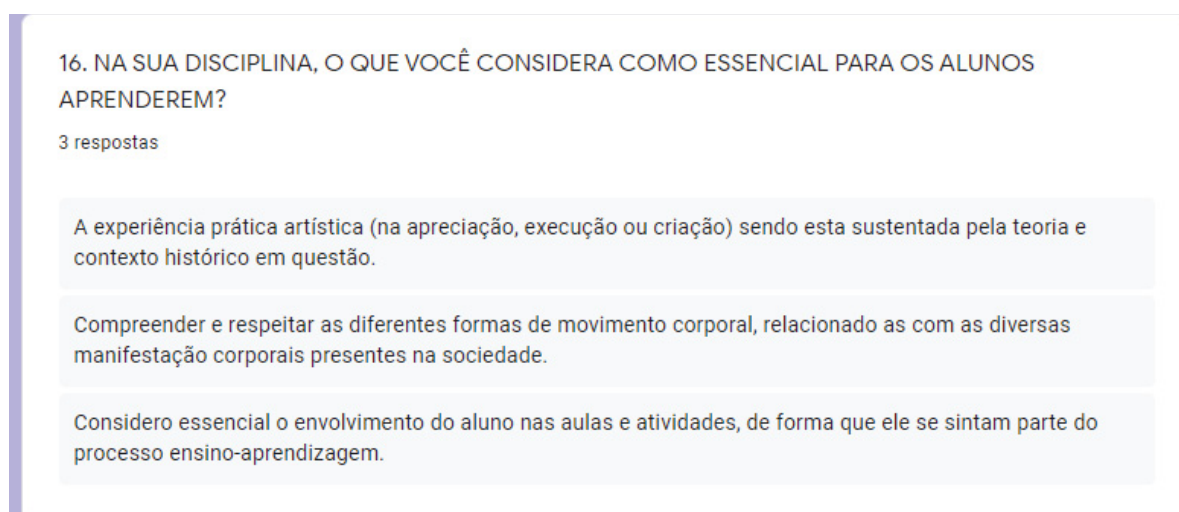
Alinhadas a esses conceitos, as reflexões propostas buscaram compreender o que os docentes consideram essencial para que seus educandos aprendam em sua disciplina, o que pode ser constatado no excerto das entrevistas.

P1 A experiência prática artística (na apreciação, execução ou criação) sendo esta sustentada pela teoria e contexto histórico em questão.

P2. Compreender e respeitar as diferentes formas de movimento corporal, relacionando-as com as diversas manifestações corporais presentes na sociedade.

P3. Considero essencial o envolvimento do aluno nas aulas e atividades, de forma que eles se sintam parte do processo ensino-aprendizagem.

Figura 10 –O que é essencial para aprender na área da linguagem



Os docentes P2 e P3 abordam as questões essenciais, necessárias e indispensáveis para que os estudantes tenham sucesso, o que vai ao encontro do pensamento de Demo (2004, p. 31):

Menos que dominar conteúdos, que envelhecem e desaparecem rapidamente, é importante que o professor consiga que o aluno saiba pensar, porque esta habilidade representa a aprendizagem que se confunde com a vida.

O autor realça a importância de os educadores não terem como foco principal o domínio de conteúdos, os quais se modificam, se dissipam com o tempo, com as transformações sociais e tecnológicas, mas que direcionem o processo de ensino para que os estudantes aprendam a pensar. Nesse contexto, Gadotti (2003, p. 47) corrobora o pensamento de Freire, quando define o ser humano como um ser inacabado, que precisa aprender “com”, pois necessita da relação com o outro, mediado pelo mundo (realidade), para que esse aprendizado tenha significado, a medida em que “esquecemos” o objeto aprendido, ele nos era indiferente, insignificante. Gadotti (2003, p. 48) menciona que “[...] guardar coisa inútil é burrice”. Não há sentido em armazenar por armazenar, o sentido está na compreensão, na utilização e ressignificação dos objetos de aprendizagem. Ainda nesse contexto, quando se priorizam o ensinar, o pensar ou o aprender a aprender, esse pensar distante da realidade torna-se um mero “parar para pensar”, o que se diferencia significativamente da compreensão, da internalização da apropriação efetiva do saber. É mister que a escola ensine os estudantes a saber fazer, saber aprender num processo contínuo de refazer sempre (DEMO, 2004 p.15).

Entender quais saberes são necessários para que os educandos tenham sucesso pessoal e profissional requer a compreensão do papel do educador nesse contexto de compreensão dos conhecimentos. Nesse sentido, os profissionais assim se posicionaram:

- P1. Ser mediador entre o estudante e o conhecimento.
- P2. Transmitir os saberes de acordo com o contexto histórico e social contribuindo na formação para vida na sociedade.
- P3. Acredito que como mediador, ou seja, um papel intermediário entre o educando e o conhecimento, orientando o aluno no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Figura 11 – O educador no contexto de apropriação do conhecimento

15.QUAL SUA TAREFA COMO EDUCADOR NESSE CONTEXTO DE CONHECIMENTO?

3 respostas

Ser o mediador entre o estudante e o conhecimento.

Transmitir os saberes de acordo com o contexto histórico e social contribuindo na formação para a vida na sociedade.

Acredito que como mediador, ou seja, um papel intermediário entre o educando e o conhecimento, orientando o aluno no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Fonte: A autora (2020).

O posicionamento dos docentes acerca do que compreendem como função, atribuição, tarefa dos educadores no contexto de apropriação do conhecimento e seus significados aproxima-se dos conceitos preconizados por Demo (2004, p. 79), que se utiliza do termo professor do futuro para referir-se ao professor do mundo contemporâneo, cujos estudantes estão imersos no mundo digital e tecnológico e seus objetivos de vida diferem-se dos propósitos dos estudantes do século XX. Demo (2004, p. 80) apresenta um perfil de professor com ênfase em ser, “[...] necessariamente, pesquisador, ou seja, um profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípios científicos quanto, sobretudo, como princípios educativos”. O autor esclarece que, diante do desejo de formar educandos autônomos, construtores de seu aprendizado, cientes de seus direitos e deveres de cidadão, o professor tem como desafio contribuir para que o conhecimento seja acessível a todos indiscriminadamente de forma humanizada, e não meramente técnico. Demo (2004, p. 80) salienta ainda que “[...] Ser professor é substancialmente saber ‘fazer o aluno aprender’, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem-sucedida. Somente faz o aluno aprender o professor que bem aprende”. Eis a importância de o docente se (re)configurar como eterno aprendiz, como aquele profissional que está constantemente reconstruindo seus saberes. Ainda com relação ao papel do professor “do futuro” Demo (2004, p. 83) esclarece que:

Os conteúdos se gastam com velocidade cada vez maior. É urgente, fatal mesmo, desconstruir a prática para reconstruir de modo renovado. O professor do futuro terá de se repensar não como exercício eventual recomendável, mas como critério máximo de qualidade profissional. Como educador que é, terá que demonstrar todos os dias que sabe se reeducar [...].

O autor traz reflexões de questões bem importantes sobre desobrigação da necessidade do domínio de todos os conteúdos, pois, diante das facilidades de acesso às informações e da velocidade das inovações, os conteúdos vão perdendo a “validade” e são substituídos por novos, ou pela reconstrução de conteúdos velhos. Outrossim, Freire (2018, p. 28) corrobora as afirmações de Demo, no sentido de reforçar que:

O educador democrático, não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com quem devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Freire (2018) enfatiza o papel de grande articulador do conhecimento para despertar nos educandos o senso crítico, a curiosidade e a autonomia para que os educandos concebam os processos de aprendizagem como algo que deve ser permanente, ao longo da vida e que não se acomodem em sua profissão, acreditando que, pelo fato de já serem “formados”, não precisam se “reformular”, se reconfigurar e estar em constante recapacitação. Para Gadotti (2003, p. 16), no atual contexto social:

[...] o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem [...].

Em síntese, pode-se afirmar que é esperado do professor que se torne um construtor de sentidos, um colaborador, um mediador da aprendizagem, um constante aprendiz, um profissional que está sempre em busca de reconstruir seu conhecimento, pois, assim, terá ainda mais clareza acerca do que é aprender, como se aprende e sobre sua profissão como um todo. Essa clareza por parte do docente é primordial para que os estudantes percebam nele não um profissional que repassa conteúdos, mas aquele que organiza a aprendizagem, ampliando os horizontes à procura do novo.

Nesse ponto dos diálogos, solicitou-se que os docentes narrassem uma experiência considerada exitosa, conforme as orientações realizadas:

Figura 12– Narrativa de experiências

Professor(a):

Tendo em vista sua prática de educador, preocupado com o futuro de sua profissão e pensando em sua ação docente, narre quais as necessidades do docente, como mediador dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da cultura digital. Pensando nas metodologias pedagógicas disponíveis, narre uma experiência docente que você tenha desenvolvido com uma turma do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e que você considere que tenha mobilizado seus estudantes no processo de aprendizagem.

(envio via Google Docs)

Fonte: A autora (2020).

Os docentes deveriam registrar suas narrativas via Google Docs e enviar à pesquisadora, organizadas da forma a seguir.

P1, ao longo de todo o processo reflexivo proposto, vai revelando suas concepções e posicionamentos a respeito dos temas debatidos nos encontros reflexivos. Muitas questões levantadas pela professora vêm ao encontro do pensamento de Freire, quando destaca que:

[...] o professor precisa estar entrosado com as inovações tecnológicas, com a cultura digital. No entanto, o conhecimento humano é amplo, carregado de códigos específicos, e o professor precisa, de maneira muito profunda e objetiva, lidar com esse conhecimento específico da área, ou seja, com seu campo de atuação, sua disciplina específica; além dos conhecimentos didáticos e pedagógicos, ou seja, com as formas de se ensinar e aprender os códigos específicos de seu campo de atuação.

A complexidade desse cenário é incompatível com o acompanhamento de todas as inovações tecnológicas que surgem no mundo a cada dia. Certamente o professor não pode se alienar, e a cada momento vai se envolvendo e conhecendo novas tecnologias, tornando-se crítico, reflexivo e gerindo a comunicação por esses meios. No entanto, o aprofundamento nesse campo específico, o universo da cultura digital, poderia ser auxiliado por outro profissional, mais especificamente, pelo educador [...] (P1, 2020).

Refletindo a narrativa do docente P1 e considerando-se afirmativa de Freire (2018, p. 56) sobre a inconclusão do ser humano, uma vez que sua consciência de mundo e de si como ser inacabado mobiliza-o na constante busca, reafirma-se que “[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (2018, p. 57). Portanto, como ser inconcluso, preciso estar em constante processo de aprendizagem, que, durante a prática docente, educandos e educadores precisam aceitar o desafio de romper com o reducionismo tecnocrata e reivindicar

possibilidade de aprender no convívio escolar, na interação e com a intervenção do docente para conquistar sua cidadania.

A consciência coletiva só é viável mediante reflexões sobre a identidade, o mundo em que vive, a realidade social, a posição e o posicionamento no mundo. Esse processo reflexivo-crítico proporciona ações de intervenções para melhoria do que nos propomos a fazer. Nesse sentido, o educador será um mediador no processo de formação do indivíduo para sua atuação plena como cidadão. Freire (2018, p. 57) destaca que “É na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...]”. Para o referido autor, somente quem se percebe, se reconhece como inconcluso, pode ser educável, pois é sua consciência de ser inacabado que o torna educável e assim impulsiona-o na busca constante de formação e conhecimentos diversos.

Evidencia-se a crença de que os docentes precisam saber todos os conteúdos e dominar todos os processos relacionados ao ensino e aprendizagem, cumprir programas e grades de conteúdos organizados segundo a lógica de teóricos que jamais devem ter vivenciado o processo de aprendizagem, e/ou o concebe como momentos estanques, que ora se copia, ora se lê, ora se escreve, mas jamais questiona. Moran (2018, p.3) destaca como importante nos processos de ensino aprendizagem:

[...] Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constante, de questionamentos, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis onde estudantes e professores aprendem a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mão: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas.

Por conseguinte, os educadores precisam se conscientizar de que, para atenderem às exigências impostas pelo contexto atual, devem estar em constante formação, não somente a formação para certificação, mas para o exercício pleno da docência, de caráter permanente, que o considere sujeito do processo e que propicie condições para refletir suas práticas como forma de leitura de sua atuação e a busca de superação de condições opressoras. Igualmente, Dewey (1979, p. 8) compreende que “O desenvolvimento não tem outro fim a não ser ele próprio. O critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo

de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo”. Portanto, é possível vislumbrar uma educação que concebe o crescimento como ponto central, que agrega esforços para uma formação humana. Nessa concepção, a educação é um processo de crescimento contínuo, que busca constantemente seu desenvolvimento.

No pensamento freireano, a educação se constitui na principal ambientação para mobilizar o processo de humanização. Freire (1997, p. 37) ensina:

[...] transformar experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando. Educar é substancialmente formar.

O contexto educacional contemporâneo traz respostas e inúmeras possibilidades de aplicação da comunicação nas mais diversas áreas, na educação. A comunicação contribui com os processos de aprendizagem, fortalecendo a premissa de que o conhecimento não é oriundo da educação formal, mas das várias formas de interação, em processos interdisciplinares. Nesse aspecto, educação e comunicação se entrelaçam, visto que a educação se consolida por meio da comunicação.

Na análise realizada por P1, diante do avanço das tecnologias, os educadores precisam estar atentos e acompanhar e se envolver nessas transformações, ou seja, precisam se atualizar e fazer uso das inovações em suas ações pedagógicas, contudo a professora destaca que, em face da amplitude dos conhecimentos humanos, gerais, específicos, de sua área de atuação (sua disciplina), bem como das estratégias e metodologias de ensino, e tendo em vista a complexidade do cenário de inovações, considera que há a necessidade de que outro profissional, por ele denominado “educador”, auxiliasse os docentes para seu “aprofundamento nesse campo específico, o universo da cultura digital” (P1, 2020). Nesse aspecto, revisitamos Freire (2018, p. 92), quando ele salienta a importância do educador se posicionar, uma vez que:

[...] Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

Posso saber de pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros [...]

Freire posiciona-se como um grande defensor dos saberes e do papel da autoridade democrática em oposição à transformação dos saberes humanos em simples planos de conteúdos escolares ou mesmo perante um conteúdo curricular. O educador necessita reconhecer que o fundamental é a construção da responsabilidade da liberdade, ou seja, o educador precisa perceber que o essencial para o ser humano deve ser a aprendizagem de sua autonomia, visto que a sala de aula deve ser um espaço para as relações humanas, território dedicado à apropriação, construção e produção do conhecimento.

[...] como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas este, repito, não é saber e que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática (FREIRE, 2018, p. 93).

O educador precisa se colocar como um profissional que está frequentemente procurando adquirir conhecimentos, diferentemente do mero acumulador de comprovantes de aprendizagem (certificados), mas um educador que está sempre em busca de sua superação, de romper paradigmas e se lançar rumo a “re-formação”, ou seja, formar-se constantemente é perceber-se como um eterno aluno, aprendiz, como nas palavras de Freire (2018,p. 95): “[...] Afinal o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, escrito e reescrito”.

A educomunicação,²⁸ conforme explica Soares (2004), vai muito além do uso das mídias como instrumento pedagógico, pois seu foco é a valorização da diversidade de expressões de cada ator envolvido no processo de ensino-aprendizagem. A educomunicação desafia o meio educacional não somente para a simples utilização instrumental dos dispositivos digitais, mas também para que a educação compreenda a importância desses objetos educacionais digitais, assim como de sua necessidade de incorporação às práticas docentes não como simples aparatos (instrumentos), e sim como componentes pedagógicos libertadores, visto que se preocupa em não transformar os educandos em seres passivos, acríticos

²⁸ Educomunicação é considerada um campo no qual os elementos constitutivos configuram-se nas relações entre a Comunicação e a Educação, em que o próprio campo é gerador de diálogos e produtor de conhecimento, no intuito de transformar a escola num ambiente crítico e criativo, com o propósito de se redesenhar a educação para a solidariedade e cidadania. Para o reconhecimento das pessoas como cidadão do mundo, autônomo e solidário (SOARES, 2011, p. 15).

individualistas. Muito mais do que um “um profissional” que “auxilie os docentes no aprofundamento do universo da cultura digital” (P1, 2020), ela integra a comunicação e a educação “[...] como um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade [...]” (SOARES, 2000, p. 9).

Essa integração contribui com a educação à medida que busca alinhar as relações humanas e a aprendizagem por meio de criação de ambiências que valorizem o diálogo, a interação dos educandos entre si, com os docentes, com o espaço educativo e social, onde o docente se configura em um mediador.

[...] Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor (FREIRE, 2018, p. 92).

Nesse aspecto, a educomunicação cria oportunidades para integração de conteúdos curriculares com as percepções, vivências e leitura de mundo que os educandos têm, e assim desenvolver intervenções sociais mediante a produção de documentários sobre o bairro, a cidade, os programas de rádio alertando para importância do protagonismo juvenil nas diversas instâncias sociais, realização de mostras fotográficas, culturais, matérias jornalísticas nas redes sociais da escola, assim como em jornais (físicos e *on-line*) da cidade.

[...] O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar e aprender (FREIRE, 2018, p. 93).

É a preparação científica revelada com humildade, é o respeito ao educando e aos saberes individuais, os quais devem-se buscar superar coletivamente, tão importantes quanto os conteúdos escolares.

Ao longo da narração da educadora, é possível perceber que, segundo sua convicção, os saberes sobre a integração dos dispositivos digitais não é atribuição de sua disciplina, pois tem um currículo, conteúdos e demais formalidades para cumprir. Não se pode afirmar que sua crença seja um posicionamento errado ou inadequado, contudo, ao longo das reflexões do docente, percebe-se sua compreensão e percepção de conhecimento como “[...] a práxis de um conteúdo,

assunto ou campo de atuação [...]” e o papel docente como de “[...] mediador entre o estudante e o conhecimento”. Cabe destacar que esse profissional se constituiu professor nessa concepção de educação e conhecimento, porém em sua trajetória denota suas ações proativas na busca constante para atender às novas demandas que a educação possibilita. Com essa noção de conhecimento, o professor acredita que lhe cabe integrar os dispositivos digitais nos processos educativos, apesar de ter a clareza de sua importância. Essa ideia fragmentada de educação, resquícios da educação bancária de Freire (1987), é profundamente natural, não permanente, tendo em vista a profundidade e o enraizamento do conceito de que ensinar é transmitir conhecimentos. Esse entendimento do docente não se configura como a negação do caráter educativo de que tais dispositivos possam contribuir com a aquisição dos saberes e a emancipação dos indivíduos, no entanto a estrutura educativa vivenciada torna os educadores reféns de estruturas hierárquicas políticas, que são os responsáveis pelas instituições escolares e que engessam a educação.

O professor P2. realiza a narrativa em forma de planejamento escolar, como se percebe a seguir:

Figura 13 – Narrativa P2

NARRATIVA P2

CONTEÚDO: Ginástica

OBJETIVOS:

- ✓ Conhecer e valorizar a ginástica circense como elemento da cultura corporal.
- ✓ Desenvolver a coordenação oculomanual e a concentração e o raciocínio.
- ✓ Promover a livre criação de novas formas de movimentos com diferentes implementos (malabares).

ENCAMINHAMENTOS:

Apesar de não considerar que seja uma metodologia inovadora, o presente relato atingiu completamente aos objetivos propostos.

Como atividade desafiadora, foi exibido uns trechos de vídeos do Cirque du Soleil (Quindam) de malabares com bolinhas e (Dralion) lenços e também um resgate histórico do circo como produção cultural presente nas diferentes culturas.

No segundo momento partimos para a construção dos malabares (foi solicitado previamente que os alunos que pudessem trazer bexigas, e painço e sacolas de mercado e caixas de papelão), acredito que quando o aluno participa da confecção do material aumenta o sentimento de pertencimento valorizando ainda mais o seu aprendizado.

Confeccionamos as bolinhas de malabares utilizando a bexiga e o painço, as sacolas foram usadas para substituir o lenço para os malabares e o papelão confeccionamos os aros também para malabares.

Partimos para a experimentação dos materiais:

- a-Experimentação livre dos materiais.
- b-Vivência do passo a passo (exercícios educativos) onde gradualmente vai incorporando mais malabares na execução.
- c-Desafio de criação de novas formas de manipulação dos materiais agregando novos elementos de livre escolha (saltos, giros, sentado etc.).

ENCERRAMENTO:

Para finalizar os alunos que desejassem poderiam levar os malabares para brincar em casa.

AVALIAÇÃO

Observação do professor, quanto a participação e envolvimento nas atividades, e as atitudes perante os colegas e ao material construído.

Fonte: Professor Pesquisador 2 (P2, 2020).

A narrativa de P2 apresenta um planejamento de aula desenvolvido com os estudantes, e há que concordar que a proposta alia conteúdos escolares (currículo) com um tema de grande interesse dos estudantes (Circo) e as atividades de malabares. O trabalho de construção dos materiais para uso pedagógico, sem sombra de dúvida, gera mobilização, motivação, interesse e ampla participação dos estudantes. Transformar a escola em tempos e espaços para que, de forma coletiva, os educandos possam tomar consciência de sua condição histórica e assumir o

controle de sua trajetória, tendo em vista sua capacidade de mudar o mundo. Para atingir esse propósito, é preciso que os educadores priorizem as práticas pedagógicas dialógicas, atividades plurais, os trabalhos em comunidades de estudos, grupos de pesquisa em que se valorize o aprender a aprender, a enfrentar dificuldades, resolver questões, desenvolver hábitos de solidariedade, participação, investigação de forma crítica com oportunidades de participação na condução desses espaços escolares. Pressupor que todas essas questões elencadas são “práticas pedagógicas curriculares, e não simplesmente complementos do currículo ou parte diversificada não obrigatória” (FREIRE, 2001a, p. 79).

A leitura de mundo, assim como a linguagem utilizada pelos estudantes quando chegam à escola, condicionada por sua cultura de classe, precisam ser consideradas, entretanto não implica que os educadores devem concordar ou acomodar-se e assumir-las como suas. Respeitar a cultura do aluno é a maneira que o educador pode utilizar para, com ele, buscar a superação dessa forma mais ingênua. Respeitar as leituras e culturas dos educandos significa tê-las como ponto de partida para a produção do conhecimento. Logo, há a necessidade de os docentes trabalharem o conteúdo curricular, o desejo dos educandos em participar, construindo e interagindo seu conhecimento, contudo o tema não pode servir de pretexto para a produção do conhecimento dos educandos.

Exercer criticamente a capacidade de aprender exige dos docentes que estimulem o processo de pesquisa, em que, de acordo com Freire (2018, p. 31), “[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo, pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

A pesquisa, nesse aspecto, proposta pelo autor, diz respeito a buscar o conhecimento para construir conceitos e processos de intervenções. Nesse contexto, o professor é um mediador do conhecimento diante do aluno, que é o sujeito de sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também necessita ser curioso, descobrir sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que faz de seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Ainda nesse sentido, Demo (2004, p. 80) destaca:

Professor é, necessariamente, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo, como princípio educativo. O aluno que queremos formar não é só um técnico, mas fundamentalmente um cidadão que encontra na habilidade reconstrutiva de conhecimento seu perfil, talvez mais decisivo. Tem pela frente o duplo desafio de fazer o conhecimento progredir, mas de se humanizar. Parece fundamental superar a marca histórica do professor como alguém capacitado em dar aulas, porque isto já não representa estratégias relevantes de aprendizagem. Ser professor é substancialmente saber fazer o aluno aprender, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem-sucedida. Somente faz o aluno aprender quem aprende bem.

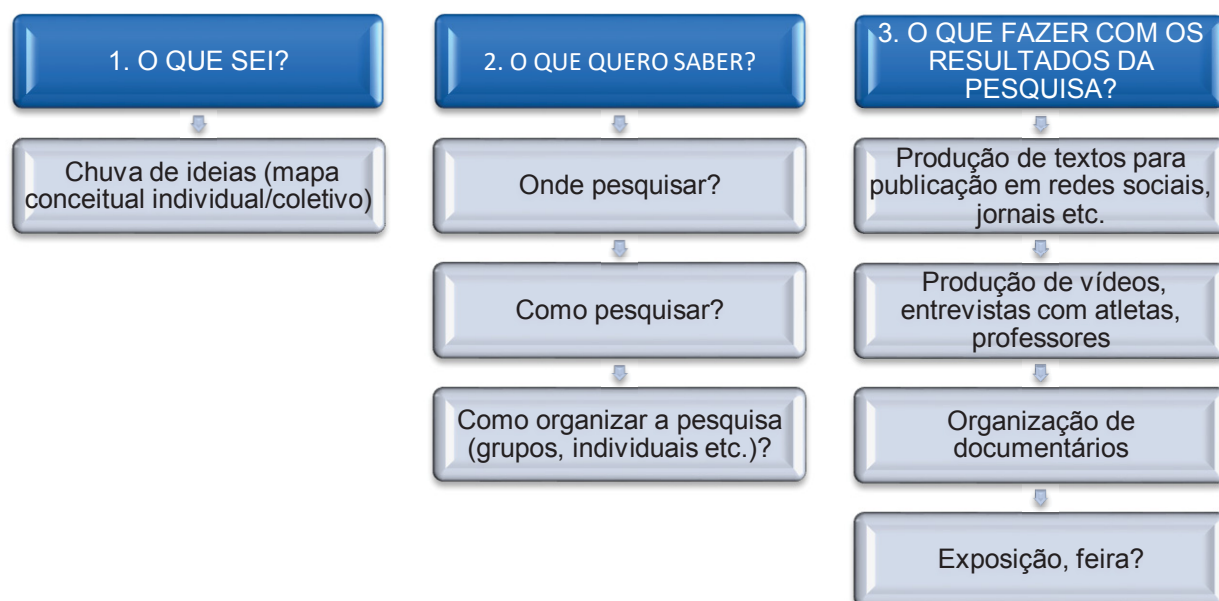
Demo (2004), Freire (2018) e Gadotti (2003) concordam que ser professor hoje não é tarefa fácil, porém não impossível, pois, apesar da velocidade das informações, elas, por outro lado, envelhecem e morrem, oportunizando novos campos para que o conhecimento seja vinculado, ampliando assim os espaços e tempos de aprendizagem, ou seja, cada vez mais as empresas, os ambientes sociais (igrejas, clubes, centros culturais, associações de bairro etc.) e familiares vêm ganhando alcance e atuando como espaços educativos. Como se percebe, hoje a escola não é o único local onde se desenvolvem ações educativas. Nesse viés, a escola precisa compreender que seu papel na construção dos conhecimentos com os educandos também necessita ser reconfigurado.

Trabalhar com os educando a partir de seus saberes, tendo por pano de fundo os conteúdos curriculares, requer não necessariamente que se ministrem aulas, mas que se avance para além dos programas escolares, que suas práticas contribuam para a participação coletiva, para o diálogo, para atividades plurais e trabalhos em grupos de pesquisa. Portanto, o principal objetivo da escola deve ser proporcionar condições para a aprendizagem efetiva, enfrentando problemas reais e estimulando o desenvolvimento de atitudes de companheirismo, solidariedade, empatia e a busca constante por investigar o desconhecido. Esses processos educacionais precisam dar ênfase à leitura crítica e à participação efetiva nos movimentos educacionais para que futuramente estejam presentes e ativos nos movimentos sociais. Sob o mesmo aspecto, Freire (1989, p. 9) concebe que “[...] foi aprendendo a ler a palavra que eu aprendi a ler o mundo”, portanto é preciso ter a compreensão de que ensinar não é um simples processo de transferência mecânica para memorização, mas sobretudo a leitura crítica da palavra e a leitura de mundo, que possibilitam a construção de uma educação preocupada em formar homens com consciência dos problemas sociais.

Freire (1983a, p. 115) considerava necessário adequar os métodos educacionais com intuito de corresponder aos princípios da sociedade em construção. Nasce então os círculos da cultura, os quais buscavam estabelecer a comunicação entre professor e aluno, de forma a transformar a sala de aula de uma relação vertical, em que o professor, de cima para baixo, ministra sua aula, para uma relação circular, na qual o professor se transforma no coordenador de debates, o estudante passa a ser o participante do grupo, a aula é o diálogo, os programas curriculares por situações existenciais, que, por desafiar os educandos ao debatê-las, seriam capazes de levá-los à posição mais crítica. O trabalho desenvolvido nesse viés relaciona-se à formação da consciência popular para a vida em sociedade e para democracia, com ênfase na responsabilidade e integração social do homem com o desenvolvimento econômico, estimulando o desenvolvimento da consciência crítica.

No contexto da experiência docente, os debates convergiram para uma reestruturação da proposta de atividade prática. O docente, de posse do conteúdo curricular, abria espaço para os estudantes em movimentos semelhantes ao círculo da cultura, trazendo à tona, como numa chuva de ideias, o que sabe sobre ginástica, o que gostaria de saber, onde pesquisar, como pesquisar e o que fazer dessas pesquisas.

Figura 14 – Proposição de aula com base em Paulo Freire



Fonte: A autora (2020)

A proposta supracitada, organizada coletivamente, receberia contribuições de todas as áreas do conhecimento, uma vez que os textos poderiam contar com as contribuições da disciplina de Língua Portuguesa, e as produções de vídeos, gravações de entrevistas, as coreografias (se houver), a organização da exposição (feira) poderiam receber a cooperação da disciplina de Artes. O planejamento concebido coletivamente agregaria conhecimentos e assim mobilizaria a escola, alunos, docentes e demais instâncias sociais, escolar, comunitária, e traria mais sentido aos estudantes. Nesse aspecto, o docente não precisa dominar e conhecer todos os conhecimentos disponíveis, tampouco ter domínio de todos os dispositivos digitais. Entretanto, ele necessita estar aberto para, com o educando, buscar esse conhecimento e assim atingir o nível de compreensão do papel da educação que Freire (2018, p. 2) aponta em *Pedagogia da autonomia*: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Portanto, embora o docente não domine todos os conhecimentos acerca da ginástica ou dos dispositivos digitais (uma vez que dispõe de aplicativos, programas e *softwares* capazes de criar mapas mentais, auxiliar na produção, edição e vinculação de áudios, vídeos etc.), ele deve se posicionar como Freire (2018, p. 93) sugere: “[...] Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha”. Essa busca docente pelo saber precisa configurar-se em formação constante.

Na sequência, a narrativa do professor P3 é apresentada de modo que o docente traga informações “formais” de seu planejamento, como símbolos, nomenclaturas próprias da disciplina e previstas nos currículos e documentos norteadores do trabalho. Contudo, percebe-se que o conteúdo curricular destacado pelo docente está disposto na BNCC²⁹ e CREP,³⁰ com intuito de trabalhar a “capacidade de planejar textos e vídeos de formas variadas com conteúdo cultural próprio e demais conteúdos do processo de construção do trabalho”³¹ (P3, 2020).

²⁹ BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

³⁰ CREP: Currículo da Rede Estadual do Paranaense (2020).

³¹ Explicitados pela docente como os conteúdos relacionados à compreensão de gêneros textuais, produção e escrita do gênero receita, oralidade para produção dos vídeos, formas de produção e edição dos vídeos. Tutoriais de receitas de produção e edição de vídeos etc.

Figura 15 –Narrativa da professora P3

A fim de trabalhar conteúdos primordiais para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, como os previstos pela BNCC e descritos na CREP pelos códigos PR.EF67LP11..7.30 e PR.EF67LP12.a.7.30 em que os alunos devem ser capazes de planejar textos e vídeos de formas variadas com conteúdo cultural próprio e demais conteúdos pertinentes no processo de construção do trabalho. Foi pensado em agir de forma mais dinâmica e atrativa tendo em vista as possibilidades de cada um e a valorização da comunidade (leia-se família) em que o aluno está inserido. Assim, ao longo de debates sobre a importância da produção e leitura de mídias digitais e sobre como aproximam-se da realidade de cada um, foi sugerido que os alunos produzissem vídeos instrucionais (tutoriais) que gerassem interesse coletivo. Desta forma, optou-se pelo tema: culinária.

O objetivo além de didático a considerar o conteúdo formal, também era, como já citado, a valorização do meio e a elevação da autoestima dos mesmos. Para tanto, o processo foi da seguinte forma:

O primeiro passo foi trabalhar os textos instrucionais de diversos tipos, receitas culinárias, manuais, desafios e afins; em seguida foram projetados alguns tutoriais sobre vários assuntos que pudessem gerar interesse aos alunos e após estes dois momentos foi sugerido que cada aluno (com a possibilidade de ser em duplas ou trios para os que fosse possível) planejasse seu próprio vídeo ensinando aos demais uma receita (pratos comuns à residência deles) ou seja, a proposta foi que elaborassem a atividade levando em conta sua própria realidade com algo comum a vivência dos mesmos, aproveitando momentos em que pudessem participar da produção da refeição em família, fazendo uma receita que costumam comer no lanche, almoço, jantar, otimizando o trabalho sem gerar custo adicional e valorizando o seio familiar. Inserindo, de fato, a família nas atividades escolares.

Os vídeos foram feitos pelos alunos e projetados em sala. Todos puderam ver os trabalhos dos colegas e discutir os aspectos formais curriculares, critérios de avaliação.

Aproveitando a mesma produção, cada aluno, ou grupo, produziu um cartaz contemplando o nome do prato mostrado, ingredientes e modo de preparo.

Marcamos uma aula para a degustação dos pratos apresentados pelos alunos e todos puderam mostrar seus pratos, ensinar os demais e provar os dos colegas.

Ainda complementando a atividade, os vídeos foram disponibilizados em rede social para que pudessem ser vistos e compartilhados pelos envolvidos.

Ao iniciar a atividade pude verificar a empolgação dos estudantes com a proposta e por ser acessível a todos, sendo que logo montaram uma rede de apoio, porém ao longo do processo foi inevitável a frustração profissional e pessoal ao notar quais elementos impossibilitavam a entrega do trabalho para alguns alunos.

Enquanto a grande maioria dos estudantes imediatamente puderam contar com o apoio da família e aproveitaram a atividade para incentivar os menores elevando sua segurança e estabilidade emocional, alguns infelizmente não tiveram qualquer apoio de seus responsáveis.

Pretendo realizar novamente atividades com os mesmos objetivos e chamando familiares à participação efetiva pois a proposta foi bem sucedida e teve grande impacto positivo das discussões em sala. Felizmente os alunos puderam perceber as diferenças entre a realidade de cada um e respeitar ainda mais os demais.

Fonte: (P3, 2020).

Partindo do conteúdo formal, a atividade foi planejada coletivamente, em que os educandos puderam se organizar da forma que melhor desejavam, visto que teriam também que se encontrar fora da escola para a produção da receita. Logo, houve espaço, tempo e oportunidade para, juntos, construírem o roteiro de seu

trabalho, organizarem seu aprendizado. O trabalho foi fotografado pela docente e, de acordo com ela, os vídeos foram disponibilizados na rede social e no canal que a professora tem no YouTube, o que motivou grandemente os docentes, tendo em vista que elaborariam um produto que seria “consumido” pela sociedade, família, demais colegas da escola, assim como ganharia o mundo via dispositivos digitais.

A proposição do trabalho narrado pela docente evidencia, em grande parte do processo, um desejo de emancipação docente, valorização dos saberes dos educandos, os quais, associados aos conteúdos formais, visam a superação do conhecimento de senso comum do educando, quando o educador propõe pesquisas e possibilita aos educandos sua organização na coletividade, pois juntos buscam a superação, assim como cada educando traz à tona os conhecimentos que adquire em sua vivência social, religiosa, cultural, permitindo que o outro se aproprie de novos saberes ou desenvolva sua criticidade para não aceitar algo novo que julga inadequado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza. Não significa isto que a teoria da ação dialógica conduz ao nada. Como também não significa deixar de ter o dialógico uma consciência clara do que quer dos objetivos com os quais se comprometeu (FREIRE, 1987, p.104).

A pesquisa ganhou novos contornos à medida que o isolamento social tomava dimensão. Inicialmente, havia o desejo de realizar encontros formativos dialógicos, em que os professores seriam mobilizados ao diálogo e à produção de cartas narrativas. Contudo, diante do agravamento da pandemia da Covid-19, optou-se por efetuar a formação docente de forma *on-line*, via recursos digitais. Portanto, os professores foram convidados a participar de diálogos, tendo por tema central “metodologias pedagógicas inovadoras”. Os dados coletados foram obtidos por meio dos encontros virtuais dialógicos, das entrevistas e das narrativas reflexivas dos docentes.

A pesquisa em tela tinha por essência analisar como se constituem as concepções e as crenças perante as metodologias pedagógicas inovadoras dos docentes do Ensino Fundamental, Anos Finais, de uma escola pública estadual, reveladas na relação dialógica e na narrativas ocorridas pelas mediações entre a pesquisa e seus sujeitos, num processo de escuta ativa e reconhecimento das representações e interpretações individuais, dos docentes objetos da pesquisa. A meta era potencializar, por meio da investigação, a escola como espaço para reflexões, críticas, autocríticas e problematizações sobre as diversas leituras de mundo dos sujeitos envolvidos, objetivo não atingido devido a necessidade de reestruturação da proposta.

A participação dos docentes na pesquisa foi um grande desafio, tendo em vista o atual contexto mundial vivido em decorrência da pandemia da Covid-19, que forçou o fechamento das escolas e o isolamento social. Nesse sentido, os primeiros contatos com os docentes foram realizados inicialmente de forma presencial e, posteriormente, via dispositivos digitais. Diante desse contexto, diversas situações tornaram-se empecilhos ao processo de pesquisa, porém os professores, em vários momentos, fizeram o impossível para contribuir, tendo em vista que o Governo do Estado do Paraná instituiu as aulas remotas, via “Aula

Paraná” para transmissão via TV aberta, internet (YouTube), aplicativo para *smartphone* (Google Sala de Aula), e para os estudantes que não dispunham de dispositivos móveis foram ofertadas atividades impressas.

Esse processo de aulas remotas trouxe à tona, durante as reflexões, as dificuldades encontradas, tanto por parte de professores quanto dos pais e alunos, concernentes à falta de domínio dos dispositivos digitais, uma vez que grande parte das pessoas os utiliza como instrumentos de comunicação e navegação em redes sociais. Os professores participantes da pesquisa relataram certa facilidade com os dispositivos, entretanto citaram embaraços para auxiliar os estudantes no acesso e domínio desses dispositivos, pois tais recursos não são usados nos espaços escolares como subsídios para o desenvolvimento dos saberes e conteúdos escolares. Esse aspecto chama a atenção, uma vez que muitos estudantes não dominam sequer a comunicação via correio eletrônico, tão usual e essencial para os processos comunicativos. Na percepção dos docentes, os educandos demonstraram mais empecilhos na instalação e utilização dos aplicativos, dado que necessitam de mecanismos de comunicação instantânea, que não requer conhecimentos mais teóricos.

Ao longo do processo de pesquisa, evidencia-se que, apesar da falta de políticas públicas efetivas para melhora da qualidade educacional, os docentes se mantêm em processos formativos, contudo ficam claras nas narrativas docentes suas percepções de que mudanças nas práticas pedagógicas precisam acontecer, porém não sabem como fazê-lo. Quando os docentes relatam que seu processo de aprendizagem ocorre em situações em que estejam agindo sobre o objeto, ou seja, que estejam vivenciando, experienciando, revelam que seus entendimentos e convicções foram profundamente influenciados, em sua trajetória profissional, pelas experiências como docente e discente e por seus processos de busca de conhecimentos, visto que fazem uso da internet diariamente não só para acessar as redes sociais, mas também para o entretenimento, comércio, informações e comunicações.

A busca contínua por processos formativos demonstra o desejo dos docentes de desenvolver ações pedagógicas que estimulem, incentivem e mobilizem os educandos ao aprendizado, iniciando-se, assim um processo de rompimento com práticas metodológicas cartesianas fundamentalmente tradicionais, sem diálogo e

que anulam a produção coletiva de conhecimento na relação docente/discente. Observa-se que alguns docentes não conseguem vislumbrar que já desenvolvem algum tipo de prática pedagógica diferenciada e, por que não dizer, metodologias pedagógicas inovadoras. Nesse viés, pensar a função docente além da simples transmissão requer reflexão com os demais docentes que vivenciam o mesmo espaço educativo, uma vez que as mudanças só podem se efetivar mediante a reelaboração do significado e das funções da escola. Ressignificar a escola demanda a quebra de paradigmas, a percepção de suas crenças, a ressignificação do conhecimento, de reconhecê-la como espaço de interações e relações humanas.

Ainda refletindo sobre os diálogos propiciados nos encontros, a escuta docenterevela-se como um importante processo de agregar sentido aos diálogos muitas vezes ignorados em formações docentes. Ao propor a reflexão sobre o papel que as crenças e as concepções desempenham no cotidiano do fazer docente, tendo em vista as transformações via dispositivos digitais e a urgência de transformar também os espaços e processos educacionais, para a pesquisa proposta obtivemos como resposta que suas crenças são pautadas pelo seu processo de formação profissional e pessoal, cuja consciência de inacabamento, conforme o pensamento de Freire (2018), mobiliza-os na busca de superação de velhas práticas, ou de convicções que consideram passíveis de mudança.

Compreender como os docentes percebem, desenvolvem, avaliam,agem e constroem seus conceitos e crenças com relação aos processos de aprendizagem implicados em sua ação docente, em face das metodologias pedagógicas inovadoras, conduz-nos a uma investigação sobre o pensamento ou conhecimento do professor. Ainda que os docentes tenham o programa curricular para cumprir, no instante em que adentram na sala de aula, colocam em ação suas crenças, assim como a forma e as metodologias que adota em sua atuação docente.

Essas concepções e crenças que norteiam o trabalho, mesmo que inconscientemente, interferem nas práticas pedagógicas, sobretudo quando dizem respeito às funções docentes, à capacidade dos educandos de apropriar-se dos conteúdos, assim como da forma como se vê as turmas e os educandos individualmente, visto que vão determinar quais práticas e metodologias serão adotadas, e a cada dia essas crenças vão se firmando ou se transformando (TARDIF, 2014, p. 15). A retroalimentação das crenças dependerá das condições

em que funda sua identidade docente, de sua personalidade e experiências. Para Tardif (2014, p. 13), o saber docente transita entre o que ele é e a construção de sua história pessoal com o que se faz.

Ao se dispor a ouvir as vozes de educadores silenciados pelas políticas públicas (ou pela falta delas) na educação, em que os processos formativos são engessados em semanas pedagógicas, as quais não partem de suas reais necessidades e não consideram as diversidades existentes nas escolas públicas, a proposta de formação expressa na dissertação vem ao encontro do desejo dos educadores de refletir coletivamente em processos dialógicos e narrativos, tendo a possibilidade de compartilhar suas vivências e experiências educacionais. Os diálogos trazem à tona as estruturas ofertadas de formações continuadas para as redes de ensino, impossibilitando a real autonomia da escola. Apesar de os temas de formação ofertados surgirem dos desejos dos educadores, seu formato condiz com os interesses capitalistas, político-partidários dos agentes políticos que conduzem a máquina administrativa e não atendem às expectativas docentes.

Na retórica utilizada pelos docentes, o que se revela são as questões para além do simples desempenho acadêmico dos educandos, expressos em números e *ranking* tão valorizados pelos gestores públicos. Mostram-se insatisfeitos com os processos formativos que contribuem com a imobilização docente, engessando-os com propostas de formações em “semanas pedagógicas”, em que os educadores geralmente são retirados de sua realidade educativa e levados a novos ambientes (melhores ou piores que o seu), mas com os mesmos problemas, angústias e anseios, porém não agrega nada de novo, muito pelo contrário, provoca mais ainda a desmotivação, o desinteresse e o descrédito na educação.

As proposições aqui elencadas via dialogia e narrativas nos encontros dialógicos propiciaram o lançar da semente da reflexão coletiva nos espaços docentes, levando em conta suas crenças. A meta de potencializar, por meio da investigação, a escola como espaço para reflexões, críticas, autocríticas e problematizações sobre as diversas leituras de mundo dos sujeitos envolvidos não se efetivou, contudo abriu espaços e tempos para essa construção, pois o domínio dos conhecimentos sempre esteve nas mãos da academia, distante da escola e dos profissionais docentes (ZEICHNER, 1993).

Essas realidades não são vivenciadas nas universidades, o que impossibilita a compreensão real de quais metodologias pedagógicas contribuem para o despertar de interesses desses educandos para o conhecimento, assim como abrir-lhes para a consciência de que o futuro depende do posicionamento de cada um diante da vida, do mundo e dos saberes.

Nesse sentido, Saviani (2007) e Pimenta (2002) salientam que nos processos de formação docente teoria e prática são indissociáveis, portanto, numa estrutura de formação, em que a teoria é trabalhada dissociada da prática, contribui significativamente para o distanciamento entre teoria e prática. Com o objetivo de vislumbrar pensadores que refletem a formação docente, como Imbernón (2000, 2009) Freire (1982, 1983a, 1983b, 1986, 1987, 1989, 1991, 1996, 1997, 2001a, 2002, 2013, 2014, 2018) Demo (2003, 2004), Nóvoa (1992a, 1992b, 1995, 1998) e Zeichner (1993, 1998, 2000), que consideram essenciais as propostas formativas os saberes e as experiências destes autores mencionados possam se configurar em espaços formativos, debruçamo-nos sobre esses estudos e, após análise das dialogias e reflexões docentes, pode-se concluir que é utopia pensar em resultados dos processos formativos em curtos espaços de tempo.

Nóvoa (1991) destaca que as formações docentes não viabilizam de imediato ações inovadoras; é necessário que se tenham ciência de que esses processos demandam tempo, persistência e processos reflexivos permanentes ao longo de toda a ação docente, não se fundamentando apenas em momentos formativos. Essa consciência é importante para que não caiam em descrédito os processos reflexivos, uma vez que não se pretende deles fazer uso como solução imediata para os problemas de formação continuada.

Tendo por base essa percepção, procurou-se apresentar as concepções que a norteiam, tendo por premissa a urgência de uma educação problematizadora, libertadora, humanizada, permanente, dialógica e que considere os profissionais docentes, assim como as escolas como sujeitos e espaços de formação. Perceber e considerar que as mudanças sociais e tecnológicas influenciam e modificam as relações educacionais estabelecidas é de extrema importância, tendo em vista que os estudantes do século XXI diferem-se significativamente de estudantes de outros tempos. Como se pode observar,

segundo Freire (2018, p.67), não se pode apreender tão somente para nos moldarmos à realidade(aulas remotas), mas para, além de tudo, transformar a realidade e a partir daí procurar formas para recriar outras possibilidades de uso e aplicação dos novos conhecimentos, assim como dos dispositivos digitais.

Constatamos que a maioria dos participantes da pesquisa, apesar de conhecer, ter disponíveis e acesso livre aos dispositivos, eles não eram utilizados como recursos para o desenvolvimento de suas ações docentes em sala de aula com os educandos. Nesse aspecto, foi possível verificar que a formação continuada no contexto da escola, a partir das necessidades dos docentes e numa perspectiva dialógica, configura-se em condição básica, essencial e urgente, tendo em vista a importância das reflexões críticas da prática pedagógica e consequentemente para despertar de seu interesse e desejo pelo contínuo processo de aprendizagem. Abrir espaço para que os docentes indiquem quais são suas reais necessidades de aperfeiçoamento, aprendizagem ou reaprendizagem contribui significativamente para o repensar e replanejar de suas ações educativas. Tendo como ponto de partida a concepção de escola de profissionais e de alunos que se pretenda formar para uma realidade dinâmica (FREIRE, 2018, p.69), é fundamental os educadores posicionarem-se, refletirem, recriarem, intervirem e transformarem a realidade, não se aprisionando em um sistema neoliberal que trata a educação como objeto de subordinação aos interesses do capital.

Portanto, é preciso romper com uma educação pensada a partir das determinações sociais e constituídas nas relações de poder construídas historicamente e que engessam e imobilizam os educandos e educadores para cada vez mais se tornarem objetos de subordinação aos interesses do capital. Consideramos que essas influências neoliberais alteram o caráter da formação docente e do fazer pedagógico, que são desafios interpostos como reação a essas investidas em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade no contexto de políticas educacionais,

As reflexões acerca da compreensão do papel da educação, do professor e da escola por meio de problematizações de questões vivenciadas diariamente propiciarão a construção de ambientes educativos, ricos de possibilidades, conteúdos e oportunidades, num processo educativo significativo e marcado pela

participação plena dos educandos em oposição às reproduções de práticas pedagógicas esvaziadas. As escolas ofertam um ensino fragmentado em disciplinas, o que dificulta o processo de “ensinar” a pensar, entretanto é preciso, mesmo diante desse cenário, oportunizar o ensino conforme a concepção de Freire(2018, p.121), de que a escola deve ser o local em que os estudantes tenham a chance de aprender a explorar sua capacidade de comunicar-se criticamente a fim de se sentirem capacitados para fazer leituras do mundo e das pessoas e assim tomarem decisões. Não se pode mais esperar que a escola ensine os conteúdos sem análise crítica e sem nexos com a realidade que os cerca. A educação oferecida aos estudantes deve partir das reflexões, dos estímulos apresentados para que os educandos encontrem (coletivamente) as melhores estratégias para solucionar os problemas que lhes são propostos. Os problemas aqui referenciados não dizem respeito a “problemas fictícios”, “inimagináveis”, “distantes” da realidade dos estudantes. As questões apontadas necessitam fazer sentido e criar conexões com as experiências e vivências docentes.

Nesse aspecto, em que a educação se reconfigura, do educador é esperado que acompanhe essas transformações e se posicione criticamente, mas com abertura, flexibilidade, tendo em vista que esses novos aspectos da educação propiciam a criação de diferentes contextos de aprendizagem daqueles a que já estão habituados. Os educadores precisam compreender qual o sentido da escola para os jovens que têm disponibilidade e facilidade para acessar informações e se relacionar sem limites de tempo e espaço geográficos.

Transformar as escolas e as práticas pedagógicas em ações ativas possibilita a real participação dos estudantes e dos docentes de modo a valorizar sua atividade crítica, reflexiva, participativa e ativa no uso das diferentes mídias e tecnologias, a fim de inventar e reinventar a educação, de acordo com o que Dewey (1959) propõe, ou seja, uma educação baseada na reconstrução e reorganização da experiência pelos educandos, “aprender fazendo”, o que demonstra que o autor já salientava a importância da participação ativa dos educandos. Os docentes participantes denotaram ter compreensão dessa dimensão e da relevância de aproximar os saberes “escolares” entendidos como essenciais para a condução do trabalho pedagógico.

Os docentes colaboradores da pesquisa expressam sua preocupação em ofertar e proporcionar práticas educativas que venham ao encontro da realidade e necessidade dos educandos, aproximando-se do pensamento de Moran (2018, p.3), quando faz referência à aprendizagem profunda: [...] “requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades”. O autor assinala que, além das práticas e dos ambientes, é necessário o trabalho de incentivo, mobilização e valorização dos conhecimentos dos educandos para servirem de suporte para os novos conhecimentos. Para o autor (2018, p.21), a aprendizagem ativa é aquela que está em sintonia com nossa vida, nossas metas e objetivos, e os educandos precisam perceber que os conhecimentos adquiridos nesses processos contribuirão com sua vida e seus planos futuros, pois somente assim perceberão o sentido do saber, o que os fará buscar formas para apropriá-lo.

As narrativas docentes enfatizam a importância de um trabalho voltado para ações em grupo, individuais, tutoriais, dentro e fora da escola, valorizando as vivências, experiências e rotinas de cada educando, de forma a trazer para escola essas vivências e contribuir para os processos de estímulo dos conhecimentos prévios para, então, coletivamente, avançarem rumo à ancoragem do novo conhecimento. Moran (2018, p.9) destaca que o educador precisa configurar-se como orientador dos processos desenvolvidos coletiva e individualmente, tornando-se um mediador, e não um direcionador, incentivando a criatividade e o empreendedorismo para que assim os educandos possam refletir criticamente e construir seus saberes de forma autônoma e criativa.

Os docentes participantes da pesquisa trazem reflexões que vêm ao encontro de questões pontuadas ao longo da dissertação consideradas essenciais para que seus educandos aprendam. Não se pode negar o caráter inovador das propostas dos docentes participantes da pesquisa, visto que suas formações envolvendo os diapositivos comunicacionais foram iniciativas próprias, evidenciando, portanto, seus desejos de transformação de suas práticas pedagógicas.

Fofonca, Brito, Estevam e Camas (2018, p.42) compreendem necessário romper paradigmas para que os educadores possam se apropriar de recursos que efetivem a interdisciplinaridade e que colaborem para que os educandos possam “construir sentidos e ressignificar sua habilidade estética”, ampliando e

oportunizando práticas dialógicas que conversem com os demais campos do conhecimento e, assim, ampliem sua capacidade de aprender enquanto ensinam e ensinar enquanto aprendem. Na área da linguagem, por sua dinâmica que perpassa todas as demais áreas do saber, requer dos docentes o reconhecimento da importância e da urgência de trabalhos mais interdisciplinares, dialógicos e integrados com as diversas áreas do conhecimento.

Os processos educativos precisam ser percebidos como responsáveis pela construção de sujeitos sociais capazes de interpretar o mundo de forma reflexiva, crítica. A inserção da cultura digital no ambiente escolar não objetiva concorrer com os docentes ou substituí-los, entretanto é preciso consciência de que o mundo está mudando e necessita que todos os envolvidos acompanhem esses movimentos sob o risco de não conseguirem a devida interatividade para a imersão em ambientes virtuais e, como consequência, fiquem reféns do que Almeida (2018, p. 45) referiu sobre ler o mundo com olhos do passado.

Logo, pode-se concluir que, de fato, os processos formativos no interior das escolas, a partir das reflexões sobre suas crenças, precisam ser fomentados. As considerações propostas neste trabalho revelam-se fundamentais à medida que atendem às expectativas dos docentes por processos formativos construídos coletivamente a partir de suas crenças. Na realidade, essa construção coletiva da formação dialógica era objeto de estudo na pesquisa em tela, contudo, diante, da pandemia e do isolamento social, precisou ser reconfigurada.

O estudo abordou um percentual pequeno de professores no universo da escola pesquisada, entretanto pode-se concluir que os processos de escuta ativa e as proposições de reflexões acerca de suas crenças revelaram-se como a melhor estratégia de formação continuada, visto que essa configuração privilegia sua voz, angústias e desejos de melhoria de atuação profissional e o aprendizado dos educandos. Identificar as convicções docentes é uma etapa importante para a reconfiguração das propostas de ensino-aprendizagem em processos vivos, dinâmicos, em que os educadores têm possibilidade de contribuir com a reconstrução de seus saberes.

Sugere-se também a escuta dos docentes a respeito de seus entendimentos, cooperando para a reconfiguração das formas de ensinar e aprender em processos dinâmicos, tornando-se o grande diferencial para as tão

sonhadas mudanças educacionais. Essas reflexões coletivas e individuais precisam partir de concepções constituídas ao longo da história da instituição escolar, dos impactos dessas proposições, para então realizar um plano de ação em que todos os envolvidos se sintam responsáveis pelas mudanças e, principalmente, aceitem os desafios que elas impõem. Como proposta de continuidade do estudo, é oportuno destacar que, tão logo se identifiquem as crenças docentes, os processos dialógicos de escuta ativa serão ampliados para a construção de uma formação continuada dialógica, originada no interior da escola, na construção coletiva entre os pares, e que venham ao encontro dos desejos e necessidades de saberes docentes, essenciais à reconstrução de seu papel docente e à reflexão coletiva do papel da escola como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e novas racionalidades**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- AREU, G. I. P.; FOFONCA, E. (org.). **Integração de tecnologias e da cultura digital na educação**: múltiplos olhares. Curitiba: CRV, 2014.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BACICH, L. *et al.* **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015. E-PUB.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. *In*: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- BARTHES, R. **Análise estrutural da narrativa**: pesquisas semiológicas. Tradução Maria Zélia Cardoso Pinto. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BARTHES, R. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BATISTA, F. O. A. **Grupos geracionais e o comprometimento organizacional: um estudo em uma empresa metalúrgica de Caxias do Sul.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/553/Dissertacao%20Francisco%20H%20A%20Batista.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós modernidade.** Tradução Mauro Gama e Cláudia Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida líquida.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BAUMAN, Z. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Tradução Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Entrevista.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

BEHRENS, M. A. Conexão paradigmática da saúde e educação: desafio do reencontro possível. *In*: MATOS, E. L. M.; TORRES, P. L. (org.). **Teoria e prática na pedagogia hospitalar: novos cenários, novos desafios.** 2. ed. Curitiba: Champagnt Editora, 2011.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BHARGAVA, R. **The 5 Models of Content Curation.** Influential Marketing Group, 2011. Disponível em: <http://www.rohitbhargava.com/2011/03/the-5-models-of-content-curation.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BOTELHO, I. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2016.

BRAGA, M. C. G.; PEREIRA, A. T. C.; ULBRICHT, V. R.; VAZIN, T. **Hipermídia: uma jornada entre narrativas e roteiros.** Artigo apresentado na Conahpa 2006.

Disponível em: <http://www.avaad.ufsc.br/moodle/prelogin/publicarartigos/f85.pdf>. Acesso em: 15 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado. Acesso em: 12 fev.2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em 10 jan. 2020

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira– Inep. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 3 fev. 2020.

BRITO, G. S.; FOFONCA, E. Metodologias pedagógicas inovadoras e educação híbrida: para pensar a construção ativa de curadores de conhecimento. *In*: FOFONCA, E. *et al.* **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contextos da Educação Básica e da Educação Superior. Curitiba: Editora IFPR, 2018. Disponível em: http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Metodologias-Pedag%C3%B3gicas-Inovadoras-V.1_Editora--IFPR-2018.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, v. 18, p. 1-21, 1991.

CAMAS, N.P. V. **Uso integrado de novas mídias desafiam professores e alunos a adotarem a produção colaborativa em salas de aula**. 2014. Entrevista para o Portal do Professor. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=38201&idprograma=40001016080P7&anobase=2017&idtc=12>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CARBONELL, J. **Aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CASTRO, A. D. O ensino: objetivo da didática. *In*: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensinar a ensinar didática para escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2001. p. 13-29.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In*: LARROSA, J. *et al.* **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 15-59.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2001.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiências e investigación narrativa. *In*: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.

CORRÊA SAAD, E.I.; BERTOCCHI D. O algoritmo curador: o papel do comunicador num cenário de curadoria algorítmica de informação. **XXI Encontro Anual da Compós, Universidade Federal de Juiz de Fora**, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2852/Elizabe>. Acesso em: 17 out. 2019.

COSTA, L. P. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica do professor de matemática do ensino médio**. 2017. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

CRESWELL, W. J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURITIBA. Secretaria Municipal da educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**: Educação Fundamental – volume 3. Curitiba: SME/PMC, 2006. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/4261/download4261.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal da educação. **Caderno de Currículo do Ensino Fundamental do Municipal de Curitiba** – volume I. Curitiba: SME/PMC, 2016. Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10348/download10348.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**. Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: UFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**. Figuras do indivíduo projeto. Tradução Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto e Luis Passeggi. 2.ed. Natal: EDUFRN, 2014.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEPAEPE, F.; VERSCHAFFEL, L.; KELCHTERMANS, G. Conhecimento pedagógico do conteúdo: uma revisão sistemática da maneira como o conceito permeou a pesquisa educacional em matemática. **Ensino e Formação de Professores**, v. 34, p. 12-25, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D.C., 1933.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979. (Atualidades pedagógicas, v. 2.)

FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2017.

FOFONCA, E. Os *blogs* como mídia digital na educação: diálogos possíveis. **Primeira Revista Eletrônica em América Latina Especializada em Comunicación**, n. 74, nov. 2010. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N74/VARIA74/06FofoncaV74.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FOFONCA, E. Ambiências virtuais emergentes: a cultura das tecnologias digitais e os processos formativos na contemporaneidade. *In*: AREU, G. I. P.; FOFONCA, E. (org.) **Integração de tecnologias e da cultura digital na educação**: múltiplos olhares. Curitiba: CRV, 2014.

FOFONCA, E. **Entre as práticas de (multi)letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital**: as percepções estéticas de educadores das linguagens. 2015. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Mackenzie, São Paulo, 2015.

FOFONCA, E.; BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contextos da educação básica e da educação superior. Curitiba: Editora IFPR, 2018. v. 1, p. 76-87.

FOFONCA, E.; CAMAS, N.P.V.A curadoria de conhecimento em ambiências imersivas e os processos formativos de professores da educação básica com metodologias inovadoras. **Revista Intersaberes**, v. 13, n. 31, 2019. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1596>. Acesso em: 18 out. 2019.

FOFONCA, E.; FISCHER, M.; ESTECHE, Z. **Oredimensionamento da organização didática em AVA por meio da metodologia de curadoria de conhecimento**: uma experiência com formação de professores em EAD. SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância: EnPED – Encontro de Pesquisadores em educação a Distância, UFSCAR – São Carlos, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1364/943>. Acesso em 18 out.2019.

FONSECA, M.R.F.S.T. Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

FRANCA, S.J.L. **Ométodo pedagógico dos jesuítas**: o *Ratio Studiorum*: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b. v.1.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olha d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, P. Notas. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b. p. 205-245.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez.Revisão técnica Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, M.T.A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GABRIEL, G. L. **Narrativa autobiográfica como prática de formação e atualização de si**:os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. Curitiba:CRV, 2011.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**.2. ed. São Paulo. Scipione, 1991.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto Alegre: Porto, 1999.

GARCIA, C. M. La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 63-90, 2007.

GARCIA, R. L. Formação de professoras alfabetizadoras. Reflexões sobre uma prática coletiva.*In*: GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GASPARIN, J. L.; TERUYA, T. K. **Métodos de ensino e de aprendizagem**: uma análise histórica e educacional do trabalho didáticos. VII Jornada do HISTEDBR. Campo Grande –MS, p.1-20,2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, C.A.; MEIRELLES, A.M. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. *In*: HELM, J. (org.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LACANALLO, L. F.; SILVA, S. S.; OLIVEIRA, D. E.; LEMOS, A. **Olhares sobre a cibercultura**, Porto Alegre: Sulina, 2003. p.11-23. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf> Acesso em: 10 set. 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

LARROSA, J. Experiência, escola e educação. **Revista Reflexão & Ação**, v. 19, n. 2, p. 189-200, 2011.

LARROSA, J. O professor ensaísta. **Revista Educação, Investigação e Práticas**, n. 7, p. 22-46, maio 2013.

LEMONS, A. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina. 2003. p.11-23 Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf> Acesso em: 10 set. 2019

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Reimp. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 26 maio 2019.

MACIEL, L.S.B.; SHIGUNOV NETO, A. Educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MARTINS, M. C. (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação –Revista do Departamento de Educação/UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n.1, p. 9-27, jan./jun. 2006.

MATTOS, C.L.G. Tecnologias digitais e a educação. In: CASTRO, P. (org.). **Desafios e perspectivas na profissionalização docente**. [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2013. (Pibid/UEPB, v. 1.)

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.º 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

MEC. Ministério da Educação e da Cultura. **Leis n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 15 fev. 2020

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 14 fev.2020.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação** (Emenda Constitucional n.º 53, de 19.12.2006). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 15 fev.2020.

MEC. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **PROUNI (Programa Universidade para Todos)**. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 fev.2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2019.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, M. Humanismo jesuítico e identidade da Europa: uma comunidade pedagógica europeia. **Hymanitas**, Coimbra, v.53, p. 83-111, 2001. Disponível em: www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas53/03_Miranda.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Organizadores Lilian Baciche José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORGAN, D. Focus group as qualitative research. **Qualitative Research Methods Series**, London, v. 16, 1997.

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

MUYLAERT, C.J.*etal.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**,v.48,n.2,p.184-189, 2014.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projetoProsalus. *In*: NÓVOA A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-130.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares.*In*: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

NÓVOA, A. O passado e o presente do professor.*In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OCHS, E.; CAPPS, L. **Living narrative**: creating lives in everyday storytelling. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001.

OLIVEIRA, L. B.; LIMA NETO, O. B.; LEMOS, S. M. A. Um estudo sobre a pedagogia jesuítica:o *Ratio Studiorum* e um breve comparativo ao projeto político-pedagógico. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v. 12, n. 41, p. 627-636, 2018.

OLIVEIRA, L. D. G.C.Pesquisa Narrativa: Algumas considerações. *In*: EDUCERE–XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.**Anais...** São Paulo, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

OLIVEIRA, S. **Que geração é essa?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=INvL3Wwvnf8>. Acesso em 10 jan. 2020.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v.62, n.3, p. 307-332, 1992.

PARANÁ. Deliberação do Conselho Estadual da Educação do Paraná (CEE-CP) n.º 02/2018, Capítulo III, arts. 10 e 11.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Textos de Edson Nascimento Campos *et al.* 3. ed. São Paulo:Cortez, 2002.

PLATÃO. **A República**.Tradução Carlos Alberto Nunes. 3.ed.Belém: EDUFPA, 2000.

PLATÔNICO. **Dicionário de português on-line**. Disponível em:<https://www.significados.com.br/platonico/>. Acesso em: 15 fev.2020.

ROSEIRA, A.C. S.; CORADIM, J. N. Crenças de alunos-professores: ensino e aprendizagem de língua inglesa e prática docente inicial.**Memento**, v. 5, n. 2, p. 01-22, 2014.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C.; FONSECA, S. T. Prática baseada em evidência: buscando informação para fundamentar a prática clínica do fisioterapeuta e do terapeuta ocupacional. **Rev. Bras. Fisioter.**,v. 6,n. 3, p. 113-118, 2002.

SANCHO, G.;JUANA, M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (org.). **Professores na incerteza**: aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre: Penso, 2016.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação.São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, J. F. Não sabemos mais para onde vamos. Entrevista concedida a Léo Arcoverde. **Revista Caros Amigos**, São Paulo, ano XI, n. 36, p. 19-20, nov. 2007.

SANTOS NETO, E.; FRANCO, E. S. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do COGEiME**,ano 19, n. 36, jan./jun. 2010.

SARTORI, A. S.; COSTA, K. A, S. O tornar-se docente na era da informação: metodologias pedagógicas inovadoras e práticas pedagógicas educacionais na formação inicial de professores.*In*: FOFONCA, E. *et al.* **Metodologias Pedagógicas Inovadoras**: contextos da Educação Básica e da Educação Superior. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

SAUL, A. M; SAUL, A. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr.

2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6800/4361>. Acesso em: 2 dez. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, v.37, n.130, p.99-134, jan./abr.2007b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHONINGER, V. Z. R. R.; MAZERA, S. L. C.; SARTORI, S.A. Prática pedagógica educ comunicativa (PPE) e escrita colaborativa. **Unoesc & Ciência– ACHS**, v. 8, n. 2, p. 219-226, 2017. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/13087>. Acesso em: 6 jan. 2020.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SENADO FEDERAL. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/reforma-tornou-ensino-profissional-obrigatorio-em-1971/reforma-tornou-ensino-profissional-obrigatorio-em-1971>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SHULMAN, L. Four-word: Against the grain. *In*: HUBER, M. T. (ed.). **Balancing acts**: the scholarship of teaching and learning in academic careers. 2004. Disponível em: <http://www.carnegiefoundation.org>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SILVA, D. N. O que foi o Período Joanino? **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.brhttps://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/o-que-foi-periodo-joanino.htm>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SILVA, N.; TFOUNI, F.E.V. A modernidade líquida: o sujeito e a interface com o fantasma. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. VIII, n. 1, p. 171-194, mar. 2008.

SILVA, V.B; PEREZ, T.T. Apropriações dos saberes pedagógicos no início da formação: manuais e provas da Escola Normalsimas. *In*: BEHRENS, R. E. L. M. A. **Paradigmas pedagógicos contemporâneos**: tecendo práticas diferenciadas e inovadoras. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 179-186, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n31.8712>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SILVA, W. F. **A docência na Educação Profissional e Tecnológica para o Desenvolvimento Local Sustentável no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Ipojuca**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável) – Recife, Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://abpsec.com.br>. Acesso em: 2 dez. 2019.

SOARES, I.O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano VII, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

SOBRAL, H.; BELLICIERI, F. N. **Influências dos meios digitais na narrativa**. 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1305-1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2010.

SOUSA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. *In*: ABRAHÃO, M.H.M.B. **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.p.29-31.

SOUZA, G.E.; SARTORI, S.A. **A prática pedagógica educ comunicativa como estímulo ao diálogo da comunidade escolar possibilitando autoaprendizagem e protagonismo juvenil**. FEMA. Fundação Educacional do Município de Assis, [s. l.], 2013. Disponível em: https://www.fema.edu.br/images/fema/valesite/a_pratica_pedagogica_educ_comunicativa_como_estimulo_ao_dialogo_da_comunidade_escolar_posibilitando_autoaprendizagem_e_protagonismo_juvenil.pdf. Acesso em: 6 jan. 2020.

SOUZA, M.G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v.33, n.2, p.149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 27 jan. 2020.

STEFANELLI, R. **Conectividade e didática no ensino com audiovisual: Um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica**. 2017. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1738/2/Ricardo%20Stefanelli.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

STORCK, J.B. Do *modus parisienses* ao *Ratio Studiorum*: os jesuítas e a educação humanista no início da Idade Moderna. **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v.20, n.48, p 139-158, jan./abr.2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/57630/pdf_120. Acesso em: 10 jun. 2020.

SUÁREZ, D. H. Professores, relatos de experiência e conhecimento pedagógico. A documentação narrativa de Experiências na Escola. **Revista de Pesquisa Qualitativa**, Buenos Aires, v. 2, ed. 1, 2017. Disponível em: <http://ojs.revistainvestigacioncualitativo.com/index.php/ric>. Acesso em: 6 jan. 2020.

SUÁREZ, D. H. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193-209, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500/21619>. Acesso em: 20 mar. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

TEIXEIRA, O. O lugar do olhar e da escuta psicopedagógica das aprendizagens na IES. **X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação SEPesq** – 20 a 24 de outubro de 2014. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2969/491/529.pdf. Acesso em: 2 dez. 2019.

TELLES, J. A. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 5, p. 91-116, 2002.

ULBRICHT, V. R. Conceitos, definições e metodologia para desenvolvimento de ambiente hipermediáticos. In: ULBRICHT, V. R. **Ambientes adaptativos**: trilhando novos caminhos para a hipermídia. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006. cap. 2, p.19-34.

VASCONCELLOS, S. C. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.1.)

VEIGA, I.P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2007a.

VEIGA, I.P. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2007b.

VICKERY, A. *et al.* **Aprendizagem ativa**: nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016.

VIEIRA, F. Em contracorrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 28, p. 107-126, 2009. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_flavia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 20 nov. 2019.

WOLFF, A.; MULHOLLAND, P. Curation, curation, curation. **Narrative and Hypertext (NHT'13)**, 1-3 de maio de 2013, Paris, França. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/37834/>. Acesso em: 5 nov. 2019.

WUNSCH, L. P.; FERNANDES JUNIOR, A. M. **Tecnologias na educação**: conceitos e práticas. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**, n. 34, p. 5-15, jul./ago.2000.

ZHONG, C. **Social curation of content**: measurements and models. 2016. Doctoral thesis (Doctor of Philosophy) – Department of Informatics King's College London, London, 2016. Disponível em: librarypure@kcl.ac.uk. Acesso em: 5 nov. 2019.

APÊNDICE

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Convite para participação na pesquisa: Metodologias pedagógicas inovadoras, crenças e concepções no trabalho docente: elementos da relação dialógica na Educação Básica.

Pedagoga e mestranda pela Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação Teoria e Prática do Departamento de Educação, IVONEIDE ZAROR DE SOUZA, convida docentes da área de Linguagens da Escola Estadual Professora Abigail dos Santos Corrêa, da cidade de Matinhos, para participarem da pesquisa intitulada: **Metodologias pedagógicas inovadoras, crenças e concepções no trabalho docente: elementos da relação dialógica na Educação Básica**, desenvolvida sob a orientação do Professor Dr. Eduardo Fofonca.

Contato com os Pesquisadores Responsáveis:

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, fazer contato com: ivoneidezaror@bol.com.br / eduardofofonca@gmail.com

As respostas dos participantes serão manuseadas apenas pela pesquisadora e seu orientador. O resultado será amplamente divulgado na Dissertação e por meio de publicações em artigos científicos, porém com a identidade dos participantes preservada, garantindo o sigilo das respostas.

OBJETIVO

A investigação consiste em analisar como se constituem as concepções e as crenças no trabalho docente, perante as metodologias pedagógicas inovadoras dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, revelados na relação dialógica prática-teoria-prática.

META

O estudo tem por meta contribuir com as formações de docentes, propondo mediações a partir de uma escuta ativa, a qual investigará os tipos de crenças e perspectivas dos docentes na apropriação de metodologias pedagógicas inovadoras.

Espera-se que este estudo possibilite a organização de experiências de aprendizagem amparadas pelas teorias e pautadas pelas vivências docentes

e, assim, potencialize a Escola como espaço para reflexões, críticas, autocríticas e problematização sobre as diversas leituras de mundo dos sujeitos envolvidos.

ETAPAS DA PESQUISA:

I – Envio de convite para pesquisa.

II – Preenchimento de um cadastro com função auxiliar na realização do perfil dos docentes envolvidos e de uma autoavaliação sobre sua atuação pedagógica diante das metodologias pedagógicas inovadoras. Vale destacar que a pesquisa é acadêmica, e não de avaliação da carreira.

III – Assinatura do Termo de Consentimento Livre.

VI – Narrativa: de experiência.

V – Interações via dispositivos digitais: atividade de interação, debates, vídeos, textos.

ANEXOS

ANEXO 1

II – QUESTIONÁRIO PERFIL DO PÚBLICO

Você somente poderá passar para a próxima questão após registro da resposta.

*Obrigatório

1.IDENTIFICAÇÃO: *

Feminino

Masculino

2.QUAL SUA FORMAÇÃO SUPERIOR? * (opção de marcar mais de uma)

Letras

Letras /Português Inglês

Educação Física

Arte

Pedagogia

Outros

3.POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO? *

Sim

Não

Lato sensu

Stricto sensu

4.TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE *

0-3 anos

3-6 anos

6-9 anos

10-15 anos

16-20 anos

21-25 anos

Outros

5. REDE EM QUE ATUA * (opção de marcar mais de uma)

Federal

Estadual

Municipal

Particular

Filantrópica

Outras

6. DESENVOLVE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL PARALELA À DOCÊNCIA? * (opção de marcar mais de uma)

Sim

Não

7. QUAL? *

Comércio

Autônomo

Artesanato

Professor particular

Professor outro nível de atuação

Outros

Não realiza outra atividade

8. QUAL A SUA ÁREA DE ATUAÇÃO? * (opção de marcar mais de uma)

Arte

Ciências

História

Geografia

Ensino Religioso

Língua Portuguesa

Matemática

Língua Inglesa

Pedagogia

Outros

9. COM QUE FREQUÊNCIA FAZ USO DO COMPUTADOR (CELULAR, TABLET ETC.) E ACESSA À INTERNET? * (opção de marcar mais de uma)

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Raramente

Outros

10.COM QUE FINALIDADE ACESSA À INTERNET? * (opção de marcar mais de uma)

Trabalho

Estudos

Entretenimento

Conhecimentos gerais

Para acesso às redes sociais digitais

Outros

11.COMO VOCÊ APRENDE MELHOR? *(opção de marcar mais de uma)

Lendo

Ouvindo

Fazendo

Copiando

Outros

12. O QUE É O CONHECIMENTO EM SUA CONCEPÇÃO? (Resposta curta)

13. QUAL SUA TAREFA COMO EDUCADOR NESSE CONTEXTO DE CONHECIMENTO? (Resposta curta)

14. EM SUA DISCIPLINA, O QUE VOCÊ CONSIDERA COMO ESSENCIAL PARA OS ALUNOS APRENDEREM? (Resposta curta)

15. ATÉ QUE PONTO SEUS PROFESSORES INFLUENCIARAM SUA PRÁTICA DOCENTE ATUAL? *

☐ Profundamente

☐ Relativamente

☐ Não influenciaram

Eu, _____ (nome completo),

_____, _____ autorizo o uso das informações, em estudos sobre formação docente, para apropriação de metodologias inovadoras.

ANEXO 2

III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TLCE)

Orientador: EDUARDO FOFONCA

Orientando: IVONEIDE ZAROR DE SOUZA

Pesquisa: Metodologias pedagógicas inovadoras, crenças e concepções no trabalho docente: elementos da relação dialógica na Educação Básica.

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E COMPROMISSO ENTRE PESQUISADOR ACADÊMICO E PROFESSORES PESQUISADORES

Eu, Ivoneide Zaror de Souza, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação e orientada pelo Professor **Dr. EDUARDO FOFONCA**, convido o(a) senhor(a)

Professor(a) da Escola Estadual Professora Abigail dos Santos Corrêa, a atuar como Participante da pesquisa intitulada “Metodologias pedagógicas inovadoras, crenças e concepções no trabalho docente: elementos da relação dialógica na Educação Básica”.

O objetivo desta pesquisa é analisar como se constituem as crenças, perspectivas e concepções implicadas na ausência ou apropriação de metodologias pedagógicas inovadoras por docentes da Educação Básica de uma escola pública estadual.

Sendo assim, esse termo confirma a participação inicial em um CÍRCULO DE ESTUDOS E DEBATES, com professores da área de Linguagem dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Os professores, durante a hora-atividade, em média 50 minutos, semanal, realizarão atividades reflexivas sobre sua prática docente. Os debates serão registrados mediante cartas narrativas digitais como base de dados para a averiguação dos objetivos propostos na construção da pesquisa e dos estudos que realizaremos juntos. Caso os participantes tenham interesse, poderão propor métodos diversificados de investigação, como pesquisas bibliográficas, questionários, visitas de campo, entre outros.

Os dados de cada participante são confidenciais na confecção formal dos trabalhos e sua identidade será mantida em sigilo nas divulgações posteriores. Tais informações serão utilizadas para fins acadêmicos, podendo ser apresentadas em congressos, publicações ou outra forma de divulgação nacional ou internacional. Caso o entrevistado não concorde com qualquer situação relativa à pesquisa, o referido termo será devolvido a ele.

Enfoca-se que da pesquisa a ser realizada esperam-se alguns benefícios, tais como: dar forma e consistência à pesquisa, oferecer fundamentos de apoio à argumentação teórica e contribuir para esclarecimento de fenômenos do processo pesquisado. Também é importante ressaltar que a metodologia empregada permitirá aos pesquisadores envolvidos continuar as atividades do grupo posteriormente à conclusão deste trabalho.

Fica esclarecido sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que se trata de uma pesquisa e os resultados positivos ou negativos somente serão constatados após sua realização. Assim, ainda que este estudo não cause riscos objetivos, as narrativas digitais e entrevistas podem, por exemplo, representar algum desconforto, visto que algumas pessoas se inibem diante do recurso tecnológico, porém, antes da publicação dos materiais, eles serão apresentados aos entrevistados para que aceitem ou não a utilização e/ou divulgação.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Enfim, tudo o que se quiser saber antes, durante e depois da participação.

O pesquisador poderá ser contatado pelo endereço eletrônico ivoneide.souza@escola.pr.gov.br, ivoneidezaror@bol.com.br e/ou pelo telefone (41) 99928-4066.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para a UFPR, Coordenador do Programa de Pós-Graduação **Stricto Sensu, Professor Dr. André Luiz Felix Rodacki**, 41-3360-5335.

Contudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Assim, eu, _____, fui orientado(a) quanto ao teor aqui mencionado. Li o termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei voluntariamente em participar. Sei que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta afete os resultados desta pesquisa.

Matinhos, _____ de _____ de 2020.

Professor Participante _____ RG _____

Assinatura _____

Pesquisador _____ RG _____

Assinatura _____

ANEXO 3

IV – NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA

Matinhos, 25 de maio de 2020.

Professor(a): _____

Tendo em vista sua prática de educador, preocupado com o futuro de sua profissão e pensando em sua ação docente, narre quais as necessidades do docente, como mediador dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da cultura digital. Pensando nas metodologias pedagógicas disponíveis, narre uma experiência docente que você tenha desenvolvido com uma turma do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e que você considere que tenha mobilizado seus estudantes no processo de aprendizagem.

Nome completo professor